

JULIANA CRISTINA FAGGION BERGMANN

AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: O LIVRO DIDÁTICO COMO MOTIVADOR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Letras - Área de Estudos Lingüísticos, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Lopes Monteiro

CURITIBA

2002



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS


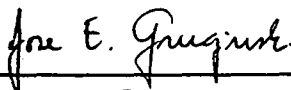

PARECER

Defesa de dissertação da mestranda JULIANA CRISTINA FAGGION BERGMANN, para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados Sandra Lopes Monteiro, José Erasmo Gruginski e Vera Lúcia Pósnik Roloff argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: O LIVRO DIDÁTICO COMO MOTIVADOR.”

Procedida a arguição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Conceito
Sandra Lopes Monteiro		A
José Erasmo Gruginski		A
Vera Lúcia Pósnik Roloff		A

Curitiba, 15 de maio de 2002.


Prof. José Borges Neto
Coordenador

AGRADECIMENTOS

À minha família pela paciência em escutar mesmo sem entender.

À amiga Tatiana Rueda Faucz pelas leituras, sugestões e conversas sempre inteligentes e revigorantes.

À amiga Ester Mussini pelas idéias, o carinho e o incentivo.

Aos professores de francês do Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná, pelas opiniões e experiências.

Meu especial agradecimento à professora, orientadora e amiga Prof^a Dr^a Sandra Lopes Monteiro, pelas leituras e parênteses coloridos.

**Todo conhecimento é uma tradução
a partir dos estímulos que recebemos do mundo exterior
e, ao mesmo tempo, reconstrução mental,
primeiramente sob forma perceptiva
e depois por palavras, idéias, teorias.**

Edgar Morin

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	v
LISTA DE SIGLAS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
RÉSUMÉ	ix
1 INTRODUÇÃO	1
2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	10
3 ABORDAGEM COMUNICATIVA	18
3.1 Abordagem Comunicativa	18
3.2 Instrumento de análise da abordagem comunicativa	30
3.3 Apresentação do livro didático	42
3.4 Análise do livro didático a luz da abordagem comunicativa	47
4 MOTIVAÇÃO	54
4.1 Teorias psicológicas da motivação	54
4.2 A motivação no ensino da língua estrangeira	63
4.3 Instrumento de análise da motivação	80
4.4 Análise da motivação no livro didático	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	106

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA POTENCIALIDADE COMUNICATIVA E DO CARÁTER LINGÜÍSTICO DE UM EXERCÍCIO	33
TABELA 2 - ÉCHELLE GLOBALE	38
TABELA 3 - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE ABORDAGEM	40
TABELA 4 - MODELO DE PROCESSO DE MOTIVAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA DE DÖRNYEI E OTTÓ – 1998	72
TABELA 5 – TABELA COMPARATIVA ENTRE AS SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS BASEADOS NA METODOLOGIA ESTRUTURALISTA, NOCIONAL-FUNCIONAL E COMUNICATIVA	85

LISTA DE ABREVIações

CE	- Compreensão escrita
CELIN	- Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná
CO	- Compreensão oral
CREDIF	- Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français
DALF	- Diplôme Approfondi de Langue Française
DELF	- Diplôme d'Études en Langue Française
EE	- Expressão escrita
EO	- Expressão oral
FLE	- Francês como Língua Estrangeira
FOS	- Francês com Objetivos Específicos
SGAV	- Metodologia 'structuro-globale audio-visuelle'
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

RESUMO

Com subsídios teóricos fornecidos pela abordagem comunicativa e, em especial, pela teoria motivacional de Zoltán Dörnyei, esse trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel que o livro didático Tempo 1 – méthode de français desempenha como elemento motivador na aquisição de uma língua estrangeira, buscando responder à seguinte questão: até que ponto um livro didático dá garantias de manter e desenvolver a motivação na aquisição de uma língua estrangeira? Para tanto, elaborou-se instrumentos para a análise dos pressupostos teóricos que norteiam este livro didático e dos elementos motivacionais presentes nesse material. A análise da metodologia em que está baseada o livro didático, evidencia características moderadas quanto à aplicação da abordagem comunicativa, fato este novo e diferenciado na produção dos livros didáticos de linha francesa. Por outro lado, a diversidade dos exercícios e conteúdos apresentados no livro, entre outros fatores, são importantes aspectos motivacionais presentes no material didático analisado e que exercem influência positiva na aquisição da língua estrangeira. Espera-se, assim, que através do estudo dos fatores motivacionais presentes no livro didático analisado, possa-se contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho do professor no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula.

Palavras-chave: Aquisição de língua estrangeira; Abordagem Comunicativa; Motivação; Livro didático;

ABSTRACT

With theory background provided by the communicative approach and in particular by Zoltán Dörnyei's motivational theory, this work presents a reflection on the role that the didactic book represents as a motivational element on the acquisition of a foreign language. The work aims the answer to the following question: to what extent the didactic book guarantees the development and maintenance of motivation on the acquisition of a foreign language? With this intent instruments were developed for the analysis of the theoretical assumptions embedded on the didactic book *Tempo 1* and the motivational elements present in this material. The analysis of the methodology in which the didactic book is based on gives proof of moderate characteristics towards the application of the communicative approach – this is a new and remarkable fact in the production of the French line of didactic books. On the other hand the diversity of content and exercises presented by the book, among other factors, are important motivational aspects present in the analyzed didactic material and have a positive influence on the acquisition of a foreign language. The expectation is that through study of motivational factors present on the analyzed didactic book a contribution can be made towards the improvement of the teacher's work on the teaching / learning of a foreign language in the classroom.

Keywords: Foreign language acquisition; Communicative Approach; Motivation; Student's book;

RÉSUMÉ

Ce travail présente une réflexion sur le rôle joué par la méthode Tempo 1, méthode de français langue étrangère, comme élément de motivation dans l'acquisition du français langue étrangère (FLE). Pour cela on s'est basé sur les contributions apportées par l'approche communicative et les études de Zoltán Dörnyei qui envisagent la motivation au niveau de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pour répondre au but de cette étude - dans quelle mesure cette méthode est capable de tenir et développer la motivation dans l'acquisition du français langue étrangère - il a été conçu un instrument en vue d'analyser leurs pressupposés théoriques et les éléments dits motivationnels présents dans les activités et dans la façon dont a été conçue la méthode. D'une part, en ce qui concerne la méthodologie, l'analyse a mis en évidence qu'il s'agit d'une approche communicative, mais de nature modérée, ce qui est nouveau dans les méthodes de français langue étrangère. D'autre part, l'analyse portant sur la méthode elle-même a démontré la variété des exercices et contenus y présentés, entre autres aspects, qui sont des importants facteurs motivationnels présents dans le matériel analysé ce qui amène les élèves à obtenir des meilleurs résultats dans l'apprentissage du français. On attend ainsi que cette étude des aspects motivationnels présents dans la méthode analysée puisse apporter des contributions positives en vue de perfectionner le travail du professeur dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en salle de classe.

Mots-clé: Acquisition de langue étrangère; Approche communicative; Motivation; Méthode.

1. INTRODUÇÃO

**É preciso contextualizar e não apenas globalizar.
O desafio da globalidade é
também um desafio de complexidade.
Edgar Morin**

Com a formulação do documento *“Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence”*, o Conselho da Europa desenvolve um quadro de referência para a aprendizagem e o ensino de línguas em todos os níveis, que “fornecerá a base para uma comparação internacional dos objetivos e qualificações [no domínio da língua estrangeira], facilitando assim a mobilidade pessoal e profissional na Europa, e fornecerá igualmente um instrumento válido para a política em matéria de línguas nos Estados membros.” (Conseil de l’Europe, 2001) Esse quadro tem como objetivo principal relacionar categorias e sub-categorias descritivas, permitindo caracterizar objetivos, conteúdos de ensino e aprendizagem, resultados obtidos e níveis atingidos e articulações possíveis durante o processo de formação, tendo assim uma dupla função:

- a) facilitar a formulação das escolhas a serem feitas;
- b) contribuir à informação recíproca e aos contatos regulares.

As mudanças incentivadas pelas novas diretrizes formuladas pelo Conselho da Europa refletiram-se diretamente na produção de livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras. No que se refere ao ensino de francês, a mais recente data de 1996, com a publicação do livro didático *Tempo* pela editora Didier/Hatier.

Quando da formulação e construção de um livro didático, muitos fatores são levados em consideração na determinação dos temas a serem abordados e da sua progressão. O público a quem se destina o livro didático, seus objetivos e anseios em relação ao aprendizado da língua estrangeira, são fatores determinantes a

serem conhecidos pelo autor a fim de que se produza um material de qualidade que corresponda às expectativas da comunidade em geral e do professor. Contudo, a elaboração do material não é de responsabilidade única e exclusiva do autor ou de autores, estudiosos e especialistas em lingüística aplicada e em aquisição de língua estrangeira, mas são supervisionados de perto por editores e consultores, que visam não apenas a educação mas têm fins claramente editoriais e financeiros: uma questão de mercado. Assim, o livro didático deve atender a três públicos com perfis muito distintos: o aluno – com a sua motivação para a aprendizagem –, o professor – com seu conhecimento técnico e experiência com o público alvo –, e o editor – com sua preocupação de mercado. Essa preocupação com o mercado é inevitável.

A Europa passa por um período de muitas modificações, principalmente de caráter político-econômico, que se refletem na situação educacional, provocando mudanças significativas na estrutura do ensino em geral e não apenas de língua estrangeira. A União Européia já é um fato e, com a sua criação, a maioria dos países que a compõe tiveram que se adaptar a uma nova realidade: moeda única, valores compatíveis entre os produtos, adaptação do Euro ao dólar e a possibilidade, mesmo que remota, de que uma língua oficial seja adotada em todo o continente. Assim, vê-se por parte do governo francês a necessidade de expandir quantitativamente o ensino de francês como língua estrangeira, isto é, um número maior de pessoas aprendendo o francês da maneira mais rápida e eficiente possível. *Mas essa brusca expansão acarretará, seguramente, conseqüências significativas no que diz respeito à qualidade do seu ensino/aprendizagem.*

Adaptar-se às exigências de mercado e às tendências ditadas pela globalização reflete-se no ensino do FLE, tornando-o segmentado e impedindo uma reflexão mais profunda que garanta o domínio ideal das estratégias discursivas e comunicativas por parte do aluno. Inicialmente, quando se analisa o resultado final de alunos formados por essa filosofia de ensino, observa-se um aumento significativo na sua capacidade de comunicação, porém com algumas restrições no que se refere ao domínio da argumentação em língua estrangeira. Sentem-se preparados para utilizar a língua em situações da vida cotidiana ou no trabalho, conforme o objetivo fixado por cada um, mas quando necessitam produzir textos de natureza complexa, surgem dificuldades que passam não apenas pelo

desenvolvimento das idéias mas também pelo domínio das estruturas superficiais e profundas da língua.

Esse fenômeno não ocorre apenas quando da aprendizagem de uma língua estrangeira, mas em toda a estrutura de ensino. O filósofo francês Edgar Morin demonstra sua preocupação com este tipo de estrutura de ensino quando afirma que “efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo” (Morin, 2000a, p.14)

Afirma ainda que “uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável” (Morin, 2000a, p.15): “Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.” (Morin, 2000a, p.16)

No decorrer do meu trabalho, como professora de francês, adquirindo com o tempo a experiência de ministrar o curso de francês nos diversos níveis, aprendi a compreender não apenas as diferentes fases do processo de aquisição da língua estrangeira (com o discernimento, por exemplo, do grau de dificuldade de um determinado exercício), mas também a observar o importante papel desempenhado pelo nível motivacional dos alunos durante a aprendizagem. Esse último, foi exatamente o ponto que mais atenção despertou na minha caminhada como professora de línguas estrangeiras (francês e espanhol).

No decorrer da minha experiência como professora de francês no Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (CELIN) e com a adoção de um novo livro didático a partir do ano de 1999 (de *Libre Échange* (1995) para *Tempo* (1996)), pude observar uma mudança significativa no nível motivacional dos alunos, que passaram a expressar um interesse maior pelas aulas, freqüentando-as (a ponto de grupos serem divididos para que o grande número de alunos não prejudicasse a qualidade das aulas) e participando muito mais das atividades propostas. A estrutura de ensino era a mesma, os professores os mesmos (o aumento mais significativo

ocorreu apenas no ano 2000, com professores, em sua maioria, inexperientes no que diz respeito às práticas em sala de aula), assim como o perfil geral dos alunos (estudantes da UFPR). A substituição do livro didático e a mudança metodológica, mostraram-se como os fatores mais prováveis para a nova performance apresentada pelos grupos.

Uma análise detalhada do livro didático *Tempo*, aponta para características diferentes se pensarmos em uma possível linha que determina a evolução natural dos livros didáticos de ensino de francês como língua estrangeira – FLE. O que se constata é uma aproximação muito maior com a linha americana de proposta de livros didáticos. Os livros para o ensino do francês como língua estrangeira estão voltados para as propostas da análise de discurso de linha francesa, linha essa que analisa a relação entre o locutor, o enunciado e o mundo, refletindo sobre o papel do sujeito falante no processo da enunciação e mostrando a sua inserção nos enunciados por ele emitidos. Na análise do discurso francesa, a linguagem deve ser analisada não apenas em relação ao seu sistema interno, o que exigiria de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica, exigindo e desenvolvendo no indivíduo uma competência sócio-ideológica.

Tomando-se uma unidade do *Tempo* ou de um livro didático para o ensino de inglês, verifica-se que naquele momento o aluno desenvolve habilidades que não só lhe dão a sensação de uma aprendizagem rápida mas que lhe permitem uma comunicação imediata na língua alvo, mesmo que simplificada. Essa é uma característica dos livros didáticos de linha americana, que se baseiam em uma análise de discurso que enfoca o texto por si só, fragmentando o discurso. Ela considera a frase e o texto como elementos que se diferenciam apenas no que se refere ao grau de complexidade. O texto é visto de forma redutora, com uma preocupação essencial na organização dos elementos que o constituem, e não na instituição de seu sentido, que é tratado essencialmente no interior do lingüístico.

Com a ampliação do corpo docente do CELIN, passa-se a ter uma equipe de professores com uma formação/prática mista, ou seja, professores já familiarizados com o livro anterior adotado pelo Centro, *Libre Échange*, estruturado a partir da utilização de diálogos situacionais com um tema em comum (três por unidade) e de onde todas as outras atividades lingüísticas eram extraídas: compreensão auditiva, observação e descoberta do funcionamento da língua, exercícios formais de

gramática, fonética, aspectos culturais, estruturas importantes da língua, atividades de interação e atividades de escrita. O domínio do referido material dava-se, basicamente, de duas maneiras distintas: ou porque já trabalhavam com ele há no mínimo dois anos (grupo inicial de professores) ou porque a sua formação em francês como língua estrangeira no curso de graduação em Letras se deu com base no livro didático *Libre Échange* (segundo grupo de professores).

Os novos professores apresentavam um perfil profissional diferente em relação aos profissionais já atuantes no Centro. Eles já não eram mais formados com base no livro didático *Libre Échange* – esse foi substituído pelo livro “*La Clé des Champs*” na graduação em Letras da UFPR -, o que representou uma mudança significativa no trabalho realizado pelo grupo de francês se comparado ao trabalho desenvolvido pelos que já integravam o quadro de professores de francês do CELIN. Os primeiros acumularam um conhecimento não só como formados, mas como formadores, de linhas metodológicas com raízes no estruturalismo e SGAV. Esses professores passam a atuar em sala de aula – tendência dos fins dos anos 80 e início dos anos 90 – fazendo uso das diferentes técnicas preconizadas nas abordagens anteriores ao comunicativo. Isso ocorre não apenas para estabelecer contatos com a abordagem comunicativa, mas também visando aparar algumas arestas dessa nova metodologia.

Os segundos, em formação, formados ou formadores na abordagem comunicativa propriamente dita, distanciados cronologicamente das linhas metodológicas anteriores, tornam-se professores de francês como língua estrangeira praticando os pressupostos teóricos da abordagem comunicativa, buscando acompanhar as transformações futuras porém, sem um percurso acadêmico que privilegiasse as metodologias anteriores se tomadas na linha do tempo.

Com a intenção de buscar sempre novas metodologias e livros didáticos mais adequados à realidade do público alvo, foi aberta no curso intensivo de janeiro de 1998 uma turma piloto, utilizando como base o livro didático *Tempo* (1996). Para esse curso de férias (60 horas/aula equivalente a um semestre), buscou-se entre os professores de francês o que detivesse conhecimento e experiência na utilização do referido livro. Essa turma continuou o francês na modalidade extensiva por mais três semestres, sendo que a duração total do curso básico é de quatro semestres. A coordenação do curso de francês optou pela não entrada de novos alunos nesse

grupo, evitando uma possível mescla com alunos provenientes de uma formação em francês com livros didáticos diferentes ou mesmo com o *Libre Échange*. Apesar dos cuidados para que não se mesclassem alunos de *Tempo* e *Libre Échange*, essa mistura acabou sendo natural, e de certa forma inevitável, principalmente em casos de reprovação ou de desistência temporária do curso por um ou mais semestres.

Com a experiência bem sucedida dessa turma piloto e com os cursos especiais de francês oferecidos pelo CELIN para a montadora Renault - cujo livro didático utilizado foi o *Tempo*, complementado por livros e materiais didáticos voltados para o francês com objetivos específicos (FOS), mais especificamente francês de negócios, observa-se entre os professores uma tendência à substituição definitiva do livro didático *Libre Échange* pelo *Tempo*. Essa tendência foi ratificada durante os trabalhos do XIIIº. Congresso Nacional de Professores de Francês, realizado em agosto de 1998 na cidade de Salvador, onde era grande o número de professores de todo o Brasil assistindo a apresentação oficial do livro e confirmando a necessidade de renovação do livro didático em que se baseavam para o ensino do francês como língua estrangeira (FLE)¹. Essa tendência se mostra forte principalmente pela boa aceitação dos professores de língua estrangeira à nova formulação dada ao livro didático, que baseia suas unidades nos tópicos exigidos nos exames oficiais de proficiência em língua francesa DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) e DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), certificados esses que possuem reconhecimento internacional e são aceitos em universidades e instituições de ensino francesas. Outra possível causa dessa tendência à mudança do livro didático deve-se a uma necessidade mundial crescente de aprendizagem de uma língua estrangeira de maneira mais rápida e ágil – mudança observada também na reformulação de outras disciplinas acadêmicas -, favorecendo essencialmente a língua oral e a comunicação.

Considerando os trabalhos de pesquisadores voltados para a aquisição de uma língua estrangeira, respaldada pela observação atenta das transformações ocorridas no CELIN (novos professores, formações diferenciadas, novos livros didáticos, novas pesquisas, novas metodologias), por minha experiência em sala de aula e considerando como de importância o papel desempenhado pela motivação no

¹ A mudança do livro didático *Libre Échange* especificamente para o *Tempo* é natural pelo fato dos dois livros pertencerem à mesma editora, de grande força no mercado brasileiro.

ensino de línguas estrangeiras, optei por realizar uma pesquisa sobre os elementos motivacionais presentes no livro didático *Tempo 1*, assim como o seu caráter metodológico, e contribuir para uma reflexão sobre as conseqüências dessas mudanças nos livros didáticos não só para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira mas para a formação do aluno como indivíduo e cidadão.

A conscientização, em especial do professor, dos elementos motivacionais presentes não apenas nos livros mas em todo o material didático, permite que esses profissionais possam se sentir mais motivados para exercer da melhor forma seu papel de professor, levando seus alunos à otimização da sua aprendizagem em língua estrangeira e evitando a formação de falantes de FLE despreparados ou inseguros quanto às suas habilidades em relação à língua alvo.

Considerando as questões acima apresentadas, espero com esse estudo enriquecer e facilitar a atuação do professor em sala de aula de língua estrangeira, oferecendo-lhe ferramentas para que ele possa guiar e motivar seu aluno na construção de uma aprendizagem eficaz e interessante da língua que escolheu.

Objetivos

O propósito principal dessa pesquisa é verificar em que medida o livro didático *Tempo 1* se adequa à abordagem comunicativa, bem como quais fatores presentes no livro se constituem em elementos motivacionais durante o processo de ensino/aprendizagem. Decorrem desse objetivo os seguintes objetivos específicos:

- a) reconhecer a proposta metodológica do livro;
- b) definir, a partir do corpus analisado, os componentes motivacionais inseridos na proposta metodológica e na construção das estratégias desenvolvidas para a efetiva aquisição da linguagem.

Delimitação do corpus

O corpus a ser analisado nessa pesquisa é constituído do material para ensino de francês como língua estrangeira *Tempo 1*. Dentre todos os componentes desse material, me ateei, mais especificamente, à análise do livro didático do aluno.

Pressupostos teóricos

Como referencial teórico para o desenvolvimento dessa pesquisa, priorizei a linha de pesquisa “Teorias de Aquisição de Segunda Língua”, desenvolvendo os estudos teóricos em duas etapas distintas. Primeiramente me aprofundei nos pressupostos teóricos que compõem a abordagem comunicativa, metodologia na qual os autores afirmam ter baseado a elaboração do livro didático analisado – afirmação que será confirmada ou não no decorrer desse trabalho. Em um segundo momento, detive-me no estudo das teorias motivacionais e o seu papel no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Por não ser essa uma pesquisa enfocada na área da psicologia, mas sim da lingüística, as teorias psicológicas da motivação, em geral, são citadas mas não são vistas de maneira mais aprofundada. Elas são, sem dúvida, importantes porque deram origem às teorias motivacionais ligadas ao ensino de língua estrangeira, ênfase dessa pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Inicialmente, realizei uma pesquisa e leitura crítica de textos teóricos sobre a aquisição de língua estrangeira com o objetivo de situar o objeto de estudo do presente trabalho.

Em seguida, aprofundei-me na pesquisa da literatura, restringindo-me à abordagem comunicativa e à motivação, mais especialmente no que diz respeito à motivação em língua estrangeira, temas que serviram de base para o desenvolvimento desse trabalho. Em paralelo ao percurso teórico e de reconhecimento do assunto de pesquisa, julguei necessário fazer um levantamento do ensino do francês como língua estrangeira (FLE) no Centro de Línguas.

Finalmente, através dos instrumentos de análise de abordagem comunicativa e da motivação, avaliei o corpus quanto à sua adequação em relação à referida abordagem e quanto aos elementos motivacionais presentes no livro didático *Tempo 1*.

Essa dissertação é composta pelas seguintes partes:

- a) capítulo I – Introdução;
- b) capítulo II – O ensino de língua estrangeira;
- c) capítulo III – Abordagem comunicativa;
- d) capítulo IV – Motivação;
- e) capítulo V – Considerações finais;

f) Referências Bibliográficas

g) Anexos.

Na introdução, é apresentada a justificativa da escolha do tema dessa pesquisa, bem como a natureza e importância do objeto a ser tratado, os objetivos, a finalidade e os principais tópicos do trabalho.

O corpo do trabalho é formado pelos capítulos II, III e IV, onde é feita a revisão da literatura - composta de um pequeno histórico do ensino de línguas estrangeiras, da apresentação das teorias da abordagem comunicativa e da motivação -, a apresentação dos instrumentos a serem utilizados para a análise do livro didático à luz das duas teorias e, finalmente, a análise dos resultados propriamente ditos, onde será observada a confirmação ou não das hipóteses levantadas quando do início dessa pesquisa.

Finalizando essa pesquisa, no capítulo V serão apresentadas as considerações finais, sobre os resultados e as análises realizadas, bem como as contribuições advindas desse trabalho.

2. O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

**L'éducation doit contribuer
à l'auto-formation de la personne
(apprendre et assumer la condition humaine,
apprendre à vivre)
et apprendre à devenir un citoyen.
Edgar Morin**

Através da história, a aprendizagem de uma língua estrangeira tem sido sempre uma preocupação importante. Observa-se, hoje, o inglês como a língua estrangeira mais amplamente estudada no mundo. Há quinhentos anos, no mundo ocidental, o latim era a língua dominante na educação, no comércio, na religião e no governo.

O conhecimento de línguas estrangeiras para a comunicação durante todo processo de conquista e reconquista de territórios foi necessário. O tipo de ensino então praticado era centrado sobretudo no vocabulário, com a ajuda de léxicos bilíngües, e em forma de imersão. Nessa época, o fato mais marcante na didática de línguas estrangeiras foi a inserção do ensino de uma língua estrangeira viva.

Quando as línguas conhecidas hoje como modernas foram incluídas no currículo das escolas européias no século XVIII, adotava-se para o ensino/aprendizagem os mesmos procedimentos básicos utilizados para ensinar o latim. Os livros didáticos só abordavam regras gramaticais, listas de vocabulário e orações para serem traduzidas. Falar a língua não era o objetivo e a prática oral se limitava à leitura em voz alta das orações que tinham sido traduzidas.

No século XVIII, o enfoque baseado no estudo do latim era considerado como a prática ideal para o ensino das línguas estrangeiras nas escolas. Segundo Richards & Rodgers (1998), o objetivo no estudo da língua estrangeira era aprendê-la com a finalidade de ler sua literatura ou beneficiar-se do desenvolvimento intelectual que resultava do seu estudo.

O método da gramática-tradução dominou o ensino de línguas européias e estrangeiras de 1840 até 1940 e, com algumas modificações, continua na atualidade sendo usado amplamente em algumas partes do mundo, em situações onde a

compreensão de textos literários é a competência mais importante no estudo das línguas estrangeiras.

No final do século XIX, as idéias de mudanças se intensificam quando se percebe uma maior coincidência no interesse dos professores de línguas estrangeiras e dos lingüistas e quando começam a refletir e pesquisar sobre as necessidades de novos enfoques no ensino de idiomas. Esse esforço é conhecido como o 'movimento de reforma' no ensino de línguas (Richards & Rodgers, 1998).

Sweet (1899) defendia princípios metodológicos sólidos baseados em uma análise científica da língua e no estudo da psicologia. Em seu livro *'The Practical Study of Languages'* propõe quatro princípios para o desenvolvimento do método de ensino: selecionar o que se deve ensinar, impor limites sobre o conteúdo, distribuí-lo nas quatro habilidades (escutar, falar, ler e escrever) e estabelecer a graduação de materiais didáticos complementares de simples a complexos.

Em geral, os reformadores acreditavam que a língua falada era fundamental. As descobertas deveriam aplicar-se ao ensino e à formação dos professores. Para eles, os alunos deveriam ter, primeiramente, um conhecimento oral da língua estrangeira para apenas em um segundo momento ter contato com a escrita. As palavras deveriam apresentar-se em orações e essas deveriam ser praticadas em contextos significativos e não serem ensinadas isoladamente, como elementos desconectados. As regras gramaticais deveriam ser ensinadas somente depois de que os alunos tivessem praticado os aspectos gramaticais em seu contexto e se deveria rejeitar a tradução, ainda que a língua materna pudesse ser usada com o objetivo de explicar novas palavras ou comprovar a compreensão. Paralelamente às idéias propostas pelos membros do 'movimento de reforma' no início do século XX, defendia-se que uma língua estrangeira poderia ser ensinada sem traduzir ou usar a língua materna do aluno se fosse transmitido o significado diretamente através da demonstração e da ação.

Esses princípios são a base do que ficou conhecido como método direto. Na prática, esse método afirmava que o ensino em sala deveria ser feito exclusivamente na língua alvo e como consequência o aluno seria treinado a pensar na língua estrangeira o mais cedo possível.

O método direto teve bastante êxito nas escolas particulares de idiomas onde os alunos eram altamente motivados e os professores eram, em sua maioria,

falantes nativos. Mas, apesar da pressão dos defensores do método, foi difícil a sua aplicação na educação secundária pública. Eram necessários professores que fossem falantes nativos ou que tivessem uma fluência na língua estrangeira parecida a de um nativo. O ensino se baseava mais na habilidade do professor do que no livro didático e nem todos os professores tinham suficiente competência lingüística na língua estrangeira para aplicar os princípios do método.

Na década de 20, na França e na Alemanha, esse método se modificou gradualmente até chegar a versões que combinavam algumas técnicas do método direto com atividades gramaticais mais controladas. Via-se como mais razoável para o estudo das línguas, o conhecimento através da leitura em detrimento da conversação. Como consequência, a leitura se converteu no objetivo da maioria dos programas de língua estrangeira nos Estados Unidos. A ênfase dada à leitura continuou caracterizando o ensino de idiomas até a Segunda Guerra Mundial.

Por volta dos anos 50, surge o primeiro grande movimento em oposição ao método de gramática e tradução, quando o behaviorismo – na área da psicologia - e o estruturalismo – na área da lingüística – eram difundidos. A partir dessa época os lingüistas passaram a valorizar a língua falada. Segundo Ricardo Schütz (2001), “sustentavam que o aprendizado de línguas estaria relacionado a reflexos condicionados, e que a mecânica de imitar, repetir, memorizar e exercitar palavras e frases seria um instrumento para se alcançar a habilidade comunicativa”. Esta visão deu origem aos métodos áudio-orais e audiovisuais, baseados no automatismo e atrelados a planos didáticos baseados em livros seqüenciais (livro 1, livro 2, etc.) nos EUA, o método SGAV - ‘structuro-globale audio-visuelle’ – na França e o enfoque oral ou situacional na Grã-Bretanha.

O método SGAV foi criado na França nos anos 50. Na Europa, até a metade do século XX, o método da gramática-tradução coexiste com o método direto e com o método situacional. Para assegurar a continuação da difusão do francês no estrangeiro, visto que a língua inglesa se impõe como a língua das comunicações internacionais, o Ministério da Educação Nacional da França cria a *Commission du Français Fondamental*, encarregada de criar um método de francês elementar, limitado sobretudo ao vocabulário. Um dos aspectos mais notáveis desse método foi o de deixar de tomar a língua escrita como ponto de referência e, a partir de fontes orais, elaborar um vocabulário básico. Foram gravadas conversas e dessas foram

selecionadas as palavras de maior incidência, portanto consideradas como fundamentais ou básicas. Como termos também fundamentais - como os dias da semana, por exemplo -, não apareciam por completo na lista, recorreu-se a um segundo *corpus* extraído da linguagem cotidiana. A lista final elaborada foi usada pela referida comissão como base para a elaboração de livros didáticos. O CREDIF (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*) tornou-se assim autor e promotor do SGAV (*Structural-Global Audio-Visuel*). Como exemplo de livro didático baseado na metodologia SGAV, pode-se citar o livro didático de Guy Capelle, *La France en Direct*, publicado na década de 70, assim como o produzido pelo Centro de Pesquisa de Lingüística Aplicada de Mons, *Voix et Images de France*.

Na metade dos anos 50, Petar Guberina e Paul Rivenc definem os princípios da aplicação pedagógica do método estrutural global, cujo objetivo geral é a aprendizagem para a comunicação, sobretudo verbal, na língua oral familiar. As quatro habilidades são desenvolvidas com prioridade da oral sobre a escrita. Para Guberina e Rivenc, o essencial de uma língua é a percepção global do sentido. Os exercícios de repetição, substituição e recursividade na prática de estruturas continuam predominando. A seleção de materiais está condicionada à inclusão de estruturas e padrões lingüísticos. O fator afetivo – expressão de sentimentos e de emoções -, geralmente ausente nos outros métodos ou abordagens, é levado em consideração, assim como a comunicação não-verbal – gestos, mímicas, atitudes, intonações, etc. A reflexão sobre a aprendizagem do sistema fonológico ocupa uma boa parte da metodologia SGAV. Ao mesmo tempo se desenvolve de maneira significativa o uso e a função dos elementos visuais. Segundo Besse (1985), a metodologia SGAV está muito mais próxima do método direto, de origem européia, que do método áudio-oral, de origem americana, com o mérito de levar em conta o contexto social de utilização de uma língua.

A década de 60, denominada “a era científica” da didática da segunda língua, é impulsionada, de um lado, pelos trabalhos do filósofo inglês Austin, e de outro pelos de Benveniste e Jakobson. Também nessa época, Noam Chomsky revoluciona a lingüística afirmando que a língua é uma habilidade criativa e não memorizada, e que não são as regras da gramática que determinam o que é certo ou errado, mas

sim o desempenho de um representante nativo da língua e da cultura (Schütz, 2001, Online).

A partir dos anos 70, diversas pesquisas conhecem um intenso desenvolvimento, impulsionadas por numerosos didáticos e pesquisadores, de orientações muito distintas, que buscam fundamentos científicos para o ensino de línguas. Os novos livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras privilegiarão assim a não dissociação entre o sentido de uma frase e seu uso: o enunciado não é mais um acessório que se submete à uma frase que já possui um sentido fechado em si mesma, mas uma condição essencial do seu significado. Nessa concepção de linguagem é rejeitada a idéia de que o enunciado teria como única função representar o mundo e transmitir informações.

Essa teoria não está diretamente na fonte da abordagem comunicativa porque, segundo seus formuladores, em especial Chomsky, uma língua não é concebida como um instrumento de comunicação, mas sim como um meio de expressão do pensamento, mas foi a primeira a estimular os psicólogos a reexaminarem seus estudos do comportamento lingüístico e, assim, anunciarem uma revolução na psicolingüística.

Assim, nesse período, haviam duas linhas bem marcadas de estudos da linguagem. Uma, nos Estados Unidos, com o advento da teoria da gramática gerativo-transformacional de Chomsky (1957), concentrada no código da língua, que era analisada em sua estrutura, de maneira ascendente, até o nível da frase. A outra, situacional britânica (também conhecida como método oral britânico), privilegiava os estudos semânticos e sociolingüísticos, enfatizava o estudo do discurso e a língua era analisada como um conjunto de eventos comunicativos, e não de frases.

Nessa época, o estudo do contexto social da linguagem é uma área relativamente nova da pesquisa lingüística. Progressivamente, os estudiosos da linguagem interessam-se pela pragmática, a maneira como as pessoas usam a linguagem, incluindo a sociolingüística. Na época, um dos focos de estudo foi a questão do que pode ser realizado com a fala. Esse estudo foi desenvolvido principalmente por Searle (1981), teórico dos atos de fala. Ele concentra suas reflexões sobre a linguagem ordinária, isto é, a língua utilizada pela comunidade no cotidiano, então concebida como instrumento de comunicação. A taxionomia de

Searle classifica quase todas as declarações que podem ser feitas e evidencia, também, a íntima relação entre a estrutura lingüística e a função lingüística.

Até os anos 70, as metodologias centravam seu foco no professor. A partir dos anos 80, há uma inversão no processo, e o aluno passa a ser o foco. Tal transformação vem de encontro às seguintes afirmações:

- a) a função essencial do ensino é que o *aluno aprenda*;
- b) o professor é um *mediador* que deve propiciar precisamente a aprendizagem;
- c) o professor não constitui a essência do processo, nem é seu protagonista *porque não é o fim do ensino, mas sim o meio para que esta seja eficaz*;
- d) o principal protagonista é o *aluno*, enquanto beneficiário direto e último do processo docente;
- e) o processo deve redefinir-se incluindo a parte essencial de protagonismo que corresponde à *aprendizagem por parte do aluno*.

Indo de encontro às transformações políticas na Europa a partir dos anos 80, com o advento das democracias, a educação sofre transformações para se adequar a importantes conseqüências sociais: os cidadãos têm o mesmo direito à educação, condição indispensável para a conquista de uma maior igualdade social. Para tanto, a igualdade de oportunidades no sistema educativo exige o estabelecimento de condições prévias, especialmente se vai acolher um grande número de cidadãos. Entre essas condições, deve-se destacar a necessidade de fixar ou definir *o que se deve ensinar*. O novo esquema educativo obriga, então, os *técnicos* em educação a formular procedimentos de trabalho adequados à nova realidade:

- a) realizar um diagnóstico das necessidades educativas;
- b) formular os objetivos;
- c) selecionar o conteúdo apropriado a esses objetivos;
- d) organizar e estruturar esse conteúdo;
- e) selecionar as experiências/situações objeto de aprendizagem;
- f) organizar essas experiências selecionadas;
- g) determinar o que deve ser avaliado e como deve ser feita a avaliação.

A importância dos fins e dos meios de tais procedimentos levou alguns a denominá-lo como enfoque curricular de fins e meios². Críticas são feitas ao modelo e introduz-se assim elementos não utilizados anteriormente nos currículos de idiomas estrangeiros:

- a) começa-se a levar em conta as necessidades dos alunos, que são analisadas em termos de necessidades de comunicação por parte do aluno/aprendiz;
- b) os objetivos se formulam seccionando os componentes em campos parcialmente novos: noções, funções, além da gramática e do léxico;
- c) em consequência, a prioridade nos critérios de seleção dos objetivos muda do campo gramatical para o funcional.

Contudo, em uma leitura mais atenta do projeto do Conselho da Europa³, observa-se que não são especificados como devem ser alcançados os objetivos, nem como realizar a avaliação. O programa de conteúdos, no entanto, se apresenta com grande detalhe e supõe uma forte mudança de enfoque no que diz respeito ao que se fazia até o momento. Como um dos primeiros diretores do grupo de projetos lingüísticos do Conselho da Europa, J. L. Trim coloca a finalidade de seu trabalho dentro dos seguintes parâmetros:

Nos propusimos aislar e identificar un número reducido pero coherente de objetivos relacionados con las necesidades comunicativas del discente. Luego tratamos de detallar, en términos de conocimientos y destrezas, lo que necesitaría el alumno para utilizar la lengua en las situaciones comunicativas definidas. En razón de ello, estableceríamos posteriormente el programa conducente a la adquisición de tales conocimientos y destrezas y los medios precisos para evaluar, con el fin de que todas las partes implicadas en el programa puedan extraer las lecciones correspondientes sobre su éxito o fracaso. (Trim, *apud* Sánchez Pérez, 1997, p.186)

² Na pedagogia esse procedimento se inclui dentro da denominada *Escola Construtivista*. O projeto número 4 do Conselho da Europa (1973) segue com bastante fidelidade o esquema de trabalho construtivista.

³ Conselho da Europa: "Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale dont les objectifs principaux sont les suivants :

- a) défendre les droits de l'homme, la démocratie pluraliste et la prééminence du droit;
- b) favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité;
- c) rechercher des solutions aux problèmes de société (discrimination envers les minorités, xénophobie, intolérance, protection de l'environnement, clonage, sida, drogue, crime organisé);
- d) développer la stabilité démocratique en Europe en soutenant les réformes politiques, législatives et constitutionnelles." (www.coe.int)

Os resultados do novo enfoque nocional-funcional se enquadram perfeitamente dentro da pedagogia construtivista, cuja estratégia para a elaboração dos currículos se baseia no binômio objetivos/meios (atividades que devem ser aplicadas para alcançar tais objetivos ou fins). Na medida em que os programas nocional-funcionais são construtivistas, existe uma semelhança com os programas de base estrutural. A ênfase do componente comunicativo e funcional da linguagem, próprio do novo enfoque, contrasta com a ênfase dada às estruturas lingüísticas nos currículos do método áudio-oral, estrutural-global audiovisual ou situacional (para uma análise comparativa prática, ver tabela V, página 85 desse trabalho). O mais importante não é o conjunto de estruturas lingüísticas, mas as funções comunicativas que se pretende desenvolver. Os objetivos não serão selecionados nem prioritária nem exclusivamente em termos lingüísticos, formais ou gramaticais, mas sim em termos comunicativos. O ponto de partida serão as situações comunicativas e delas serão extraídos os elementos lingüísticos que as integram.

Finalmente, e sobretudo nos anos 80 e 90, surge a abordagem comunicativa, motivada pelas diferentes correntes de pesquisa e as diferentes necessidades lingüísticas de uma Europa em expansão (Mercado Comum, Conselho Europeu etc.)

L'approche communicative représente une rupture remarquable dans un type de rapport entre théorie et pratiques, rapport de type applicationniste dans les méthodes audiovisuelles, où deux théories pouvaient justifier d'une démarche pragmatique en réduisant ces théories et en les appliquant à un domaine différent, la didactique des langues étrangères. L'approche communicative a forgé un arrière plan théorique et constitué une méthodologie qui puise à différentes sources théoriques et à différentes disciplines : pragmatique, sociolinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours ... Elle a fait surgir l'idée qu'aucune discipline ne pourrait apporter une réponse globale à la problématique de l'enseignement des langues étrangères et a permis d'instaurer un rapport dynamique entre théorie et pratiques. En se démarquant d'une relation de dépendance par rapport à la linguistique, en tant qu'analyse de la langue, l'approche communicative a en particulier ouvert l'horizon didactique à la dimension sociale et culturelle du langage sur laquelle nous reviendrons. (Bérard, 2001)

A abordagem comunicativa que subjaz o livro didático, objeto de estudo desse trabalho, surge no final dos anos 60 e início dos anos 70 na Inglaterra, com base em alguns dos princípios da abordagem situacional, coincidindo com o advento da gramática gerativo-transformacional de Chomsky nos Estados Unidos. As críticas de Chomsky quanto à lingüística que estava sendo utilizada como base para as abordagens áudio-oral americana e situacional européia, terminaram por desencadear uma procura por novos caminhos na didática de línguas estrangeiras.

3. ABORDAGEM COMUNICATIVA

**Tout notre enseignement tend au programme,
alors que la vie nous demande de la stratégie et,
si possible, de la sérendipité et de l'art.
Edgar Morin**

3.1 Abordagem Comunicativa

Nos fins da década de 50 e início de 60, o modelo behaviorista de aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira foi fortemente criticado.

"Language can not be described as a system of organization of behaviour... To learn a language is to construct for oneself this abstract system, of course unconsciously". (Chomsky, 1965)

Não apenas afirma que se estava estudando a linguagem seguindo uma direção errônea, mas passa a atacar conceitos centrais da teoria behaviorista:

"... In most of the cases, perhaps all, we can convert error to tautology by relying on the vagueness of the skinnerian terminology, for example, by using "reinforcement" as a covert term for whatever is liked, wanted, intended and so on". (Chomsky, 1965)

Paradoxalmente, a recomposição da situação e a inovação metodológica surgiram baseadas no conceito formulado como crítica à definição de competência lingüística tal como havia sido descrita por Chomsky: o conceito de competência comunicativa. Esse conceito procede de toda uma tradição, sobretudo etnológica e filosófica, que aborda o estudo da língua em uso e não como sistema descontextualizado. Chomsky, ao introduzir a sua reformulação de uma teoria transformacional-gerativa gramatical, e para poder delimitar a área de seu estudo, enfatizou em *Aspectos da teoria da sintaxe* (1965) que os lingüistas fazem uma distinção fundamental entre competência (o conhecimento de um falante-ouvinte de sua língua) e desempenho (o uso real da língua em situações concretas), e que a eles diz respeito o primeiro aspecto, mas não o segundo.

O fato de Savignon concluir sua tese em 1971, publicada sob o título de *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, vem

demonstrar que o conceito circulou durante os últimos anos da década de 60. Hymes, em seus manuscritos de 1967, já formula a sua teoria e a apresenta no Congresso de 1971 sob o título de *On Communicative Competence*. A competência comunicativa, tal como formula Hymes, é a aceitabilidade, a factibilidade e o conhecimento tácito da estrutura da língua, ou seja, o conhecimento geralmente não consciente ou impossível de explicitar de maneira espontânea, mas necessariamente implícito no que o falante-ouvinte (ideal) tem capacidade de dizer. O primeiro objetivo da teoria é proporcionar uma descrição explícita de tal conhecimento, especialmente em relação com a estrutura inata de que este deve depender. Partindo deste conhecimento, podemos produzir e compreender um conjunto infinito de orações e podemos nos referir à língua como algo criativo. Para ele, a competência comunicativa apresenta quatro dimensões:

- a) lingüística: se refere às regras gramaticais, ou seja, que a atuação lingüística seja formalmente possível;
- b) factível, ou seja, que as expressões sejam factíveis de acordo com os meios disponíveis: limitações de idade, formação, fadiga. Expressões sintaticamente corretas não são necessariamente possíveis;
- c) aceitabilidade ou adequação. A atuação lingüística deve se dar de acordo com as regras sociolingüísticas do contexto em que se produz;
- d) dar-se na realidade, ou seja, um falante não pode inventar usos da língua por razões paradigmáticas ou outras.

Hymes considera a competência como o termo mais geral para a capacidade da pessoa. A competência depende tanto do conhecimento (tácito) como do uso (capacidade). O conhecimento é distinto tanto da competência (como parte desta) como da possibilidade sistêmica (com a que mantém uma relação empírica).

A partir de 1972, e no campo da didática das línguas, vê-se aparecer um grande número de trabalhos em que a palavra “comunicação” ou “competência comunicativa” aparece frequentemente. Miquel Llobera (1995) cita em seu texto “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras” alguns destes trabalhos:

Widdowson (1972) "The teaching of English as Communication"; Van Ek en 1975 publica por encargo del Consejo de Europa *The Threshold Level*, en la primera formulación explícita de objetivos pedagógicos dependientes de la adecuación sociolingüística y formulado como un listado de actos de habla que el alumno ha de ser capaz de llevar a cabo para poder decir que ha alcanzado el nivel umbral de competencia en la lengua extranjera que esté aprendiendo; en 1975 Abbs publica el primer libro para la enseñanza de lenguas parcialmente basado en la teoría de los actos de habla, y refleja la dificultad de la empresa el hecho de que este libro, titulado *Strategies*, no tenta más que un nivel intermedio, puesto que poder llevar a cabo los actos de habla propuestos superaba la gradación por dificultad que se pensaba debía tener un *syllabus* (en el sentido de programa de la asignatura rico y no dogmático) en este campo; D. A. Wilkins publica en 1976 su influyente *Notional Syllabuses*, reforzando la centralidad del concepto de comunicación como componente básico del *syllabus*, y criticando los criterios de gradación según dificultad; Daniel Coste y su equipo publican este mismo año una impresionante versión del nivel umbral, denominado *Le Niveau Seuil*, para la lengua francesa, consolidando la presencia e influencia del grupo de lingüistas y expertos que desde el Consejo de Europa elaboran directivas para la enseñanza de lenguas en el contexto de una Europa plurilingüe y altamente interconectada; M. A. K. Halliday publica igualmente en este año una colección de escritos titulados *Language as social semiotics*, que sirvió y todavía sirve de lectura básica para profesores en formación; Widdowson publica *Teaching Language as Communication* en 1978, enriqueciendo el debate con el concepto de discurso y sus componentes. (Llobera, 1995, p.11)

Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é entendida como os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação, ou seja, é uma parte essencial da comunicação real, refletida por esta apenas indiretamente e em ocasiões imperfeitas devido a condições que limitam a produção. Canale (1985), em seu texto *De la 'competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*, define comunicação como o intercâmbio e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos por meio do uso de símbolos verbais e não verbais, de maneiras orais e escritas/visuais e de processos de produção e compreensão. Implica uma avaliação contínua e a negociação do significado por parte dos participantes. Para o autor, comunicação é uma forma de interação social e, em consequência, é adquirida normalmente e usada mediante a interação. Implica um alto grau de imprevisibilidade e criatividade na forma e no conteúdo; tem lugar em contextos discursivos e socioculturais que regem o uso apropriado da língua e oferecem referências para a correta interpretação das expressões; se realiza sob limitações psicológicas e outras condições como restrições de memória, fadiga e distrações. Tem sempre um propósito, implica uma linguagem autêntica, oposta à linguagem inventada dos livros de texto e se julga realizada com êxito ou não sobre a base de resultados concretos.

Canale e Swain (1980) distinguem, dentro da concepção de competência comunicativa, quatro áreas de conhecimento: *gramatical* – conhecimento e domínio

do código lingüístico (verbal ou não verbal) -, *sociolingüístico* - capacidade de produzir e compreender enunciados apropriados às situações específicas e de acordo com os códigos sociais das situações -, *discursivo* – modo como se combinam formas gramaticais e significados para desenvolver um texto falado ou escrito em diferentes gêneros (a unidade de um texto se alcança por meio da coesão e da coerência) - e *estratégico* - capacidade de transmitir e receber corretamente informações com o uso das estratégias verbais e não verbais necessárias para compensar as dificuldades da comunicação e favorecer sua efetividade devido a condições limitadoras na comunicação real ou a insuficiente competência em uma ou mais das outras áreas de competência. Quatro campos de habilidade constituem a competência comunicativa:

- a) o estudante tem que alcançar um nível de competência tão alto quanto possível, ou seja, deve desenvolver a habilidade para manipular o sistema lingüístico até o ponto de poder usá-lo de maneira espontânea e flexível;
- b) o estudante tem que distinguir entre as formas que domina como parte de sua competência lingüística e as funções comunicativas que as mesmas realizam, ou seja, os elementos que controla como parte de um sistema lingüístico também devem ser entendidos como parte de um sistema comunicativo;
- c) o estudante deve desenvolver habilidades e estratégias para usar a língua para comunicar significados de um modo tão eficaz quanto possível em situações concretas;
- d) o estudante deve ter consciência do significado social das formas lingüísticas.

Nancy Hornberger (1995) em seu texto *Trámites y transportes: La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú* compara os modelos de Hymes e Canale e Swain no que diz respeito à competência comunicativa e afirma que, para ela, a habilidade para o uso de Hymes se refere ao potencial do indivíduo para realizar um ato de fala possível, factível e apropriado, mas não a realização em si. Já Canale e Swain excluem esta habilidade de seu modelo, afirmando que este não era prático para ser aplicado ao

projeto de *syllabus* e que sugeria uma deficiência lingüística. Hornenberger contesta a afirmação de Canale e Swain argumentando:

Canale y Swain excluyen la habilidad para el uso de Hymes de su marco de referencia para la competencia comunicativa, basándose para ello en que no era práctico para ser aplicado al diseño de *syllabus* y que sugería una deficiencia lingüística. De todas maneras, estas razones no me parecen convincentes. Primero, no está claro que las diferencias potenciales en la habilidad para el uso entre hablantes tengan como consecuencia la noción de deficiencia lingüística más de lo que lo hacen las diferencias potenciales en el conocimiento. Segundo, dado que uno de los factores de la habilidad para el uso que nombra Hymes, la motivación, se considera significativo para la adquisición de la lengua (c.f. la distinción integrativa/instrumental de Gardner y Lambert, Lambert *et al.* 1968) parece contraproducente excluirla de un modelo de competencia comunicativa que pretende informar sobre ciertos conceptos de la adquisición de una segunda lengua. (Llobera, 1995, p. 58)

Para Hornberger, o modelo de Hymes inclui não apenas a gama completa de competência lingüística como também a motivação, memória e percepção do falante, a descrição completa de adequação e contexto e as dimensões que vão mais além do controle do falante.

Segundo Bérard (2001), outra reelaboração do conceito de competência comunicativa é formulada por Moirand no ano de 1982, quando afirma que ela é composta por um componente lingüístico, um discursivo, um referencial e um sociocultural.

Actuellement le cadre européen commun de référence pour les langues propose une définition de ce concept [compétence communicative] fondée sur trois éléments :

Compétence linguistique

Compétence sociolinguistique

Compétence pragmatique.

Cette dernière définition intègre donc la dimension pragmatique, à savoir la réalisation des fonctions et des actes de parole dans une perspective actionnelle. En fait il résulte de ces différentes définitions un consensus sur ce qui est visé globalement dans l'apprentissage d'une langue étrangère ; les mots-clés qui sont liés à la compétence de communication sont en général les suivants : discours, sens, dimension sociale... (Bérard, 2001)

Na convergência destas diferentes correntes de pesquisa, assim como no crescimento de diferentes necessidades lingüísticas – comunicação entre os diferentes países, principalmente europeus, oportunidades de trabalho no Mercado Comum Europeu que começa a se formar, etc. -, e em uma Europa em expansão consolidada pela formação da União Européia, que se dá o surgimento de uma nova metodologia, que privilegia a função comunicativa da língua, enfatizando a sua semântica. A língua é vista, a partir de então, essencialmente dentro de um contexto e não com um sentido fixo e único.

Entre os fatores mais decisivos que contribuíram para a formulação e configuração da metodologia comunicativa está o trabalho realizado por especialistas do Projeto Número 4 do Conselho de Europa⁴. No ano de 1976, dois desses especialistas, Wilkins e Van Ek, publicam, as obras *Notional Syllabuses* e *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* consecutivamente. A primeira descreve as bases teóricas em que se apoiaram os trabalhos dos especialistas. A segunda é a realização prática de tais princípios em termos úteis para a programação do ensino de língua inglesa. Em pouco tempo foi grande o número de profissionais e autores de materiais didáticos que centraram suas atenções nessas obras. *The Threshold Level* constituiu uma espécie de ponte entre a metodologia de base estrutural e a metodologia comunicativa que se seguiu.

O livro de Van Ek, *Threshold Level*, originalmente publicado em inglês, foi adaptado e aplicado em diversas outras línguas, sendo chamado de *Niveau Seuil* (Coste e outros, 1976) em francês e *Nivel Umbral* (Slagter, 1979) em espanhol, entre outras línguas. Enquanto a aplicação do espanhol apenas se adapta ao realizado pelo inglês, a aplicação do francês enriquece e amplia as perspectivas e os materiais do modelo inglês. Organizam-se seminários, conferências e, durante vários anos, a maior parte dos currículos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras seguem as diretrizes contidas nos programas nocionais-funcionais. No início dos anos 90 foram sendo acrescentados vários elementos ao que foi denominado inicialmente *enfoque nocional-funcional*. Cristaliza-se, então, a denominação hoje já estabelecida como *abordagem comunicativa*.

O primeiro desafio dos especialistas em metodologia foi elaborar um inventário de noções e funções utilizadas normalmente na língua, com o objetivo de descrevê-las. Wilkins (1976) dividiu as noções utilizadas na língua em duas categorias: semântico-gramatical e funções comunicativas. Já Van Ek (1976) dividiu as funções em seis grandes categorias, que se subdividem em funções menores:

- a) expressando e descobrindo informações (identificando, perguntando etc.);
- b) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (concordando, negando etc.);

⁴ O projeto número 4 do Conselho da Europa foi o grupo de trabalho que deu origem aos princípios presentes na obra *The Threshold Level*.

- c) expressando e descobrindo atitudes emocionais (expressando ou perguntando sobre prazer, surpresa, gratidão etc.);
- d) expressando e descobrindo atitudes morais (pedindo desculpas, expressando aprovação etc.);
- e) persuasão (pedir a alguém para fazer alguma coisa);
- f) socialização (cumprimentar, despedir-se etc.).

Essas noções foram utilizadas na elaboração de materiais didáticos e passaram a ser a matéria prima da abordagem comunicativa. Os tópicos utilizados como estrutura dos livros didáticos são muitas vezes expressos em termos funcionais. Como essas funções podem ser expressas em diversos graus de complexidade sintática e diferentes níveis de registro de língua, elas se repetem em diferentes graus de dificuldades durante todo o processo de formação do aluno. É a chamada abordagem em espiral. Este fato demonstra também que o léxico não tem apenas um significado imediato e único, mas adquire um valor específico de acordo com o contexto em que é usado. É o contexto, o relacionamento entre os participantes e as características intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha da forma lingüística.

La mise en œuvre d'une progression en spirale, adaptée au développement de l'apprentissage est également source de difficultés, en effet, le premier choix consiste à retenir les entrées qui semblent pertinentes : actes, notions, thèmes, aptitudes. Dans un deuxième temps, il s'agit de délimiter et d'agencer entre eux ces contenus autour d'objectifs de communication en établissant un système qui permet de traiter et re-traiter des points liés aux différentes composantes de la compétence communicative d'une manière non-linéaire. Une des manières de rendre effective ce type de progression a été pour nous de le matérialiser dans un système de récurrence, de reprise et d'anticipation et dans une architecture de parcours et de séquences didactiques qui en réalisant un objectif intermédiaire concourt à la construction d'un parcours, concept dynamique et global. (Bérard, 2001)

Com esta nova visão de ensino de língua estrangeira, baseada em funções comunicativas da língua, o material didático teve que ser também reelaborado. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo os ruídos que normalmente interferem no enunciado. O professor não pode mais se contentar em seguir um livro didático, mas deve escolher textos e tarefas que estimulem o desenvolvimento comunicativo. Os textos escritos não devem se restringir aos dos livros didáticos - realistas (construídos para atender um determinado objetivo) -, mas, sobretudo, ampliar esse universo incluindo artigos de

revistas, jornais, cartas, formulários, mapas, cartazes, propagandas, contas, cartões, ou seja, toda forma de texto. Ele deve ser autêntico, em detrimento de um texto fabricado ou mesmo realista:

Texto autêntico e texto fabricado contrastam em diversos aspectos. O primeiro é "unidade de significação" que mediatiza a interlocução entre o sujeito (autor-leitor), social, histórica e psicologicamente determinado, enquanto o segundo é pretexto para o emprego e exposição de elementos de gramática a serem ensinados, excluindo-se a exterioridade própria da linguagem. Com o intuito também de facilitação do processo de aprendizagem, o texto fabricado é asseptizado de sua discursividade, mantendo-se unicamente seu aspecto referencial através "de concepção e de mecanismo de estruturas simplificantes" (Kleiman, 1989, p.158). Consequência de sua relação estreita com o discurso didático cuja função é a transmissão de informação, o texto fabricado restringe também sua função textual ao "transmitir o código, a língua", esquecendo-se do discurso. A interação autor-leitor, dinâmica essencial do processo de leitura para construção do sentido é, então, anulada, restando ao leitor uma posição de receptor e de passividade. Enfim, é recuperando o texto autêntico para o ensino de línguas (a literatura sempre dispôs de textos autênticos) que se poderá realmente ler, pois condições de produção do texto, sua imagem tipográfica, sua coerência, suas relações intertextuais e intratextuais, seu quadro enunciativo, pragmático e argumentativo serão relevantes para a compreensão. Para que a leitura com sentido se efetive, é necessário que o leitor mobilize sua competência textual que o ajudará a situar o texto com qual trabalha, levando-o a hipóteses coerentes sobre seu sentido. Portanto, o texto deverá, tanto quanto for possível, ser mantido na sua forma original, já que ele também é marca de sentido. "Os rearranjos e transformações aplicadas sobre ele [o texto] têm antes de mais nada o efeito de fazê-lo diferente" (Possenti, 1988, p.119). Acrescentaria que no caso dos textos, utilizados com o objetivo de ensino, geralmente os "arranjos" esvaziam toda forma linguística em situação de enunciação de seu valor discursivo. Isso se evidencia quando a apresentação de textos originalmente publicados em livros ou na imprensa é alterada através de datilografia, fazendo com que o dispositivo semiótico, parte integrante da textualidade e, conseqüentemente, do discurso, seja eliminado, comprometendo antecipações por parte do leitor, além de desestimular a leitura devido à uniformização tipográfica. (Lisbôa, 1994, p.28)

A língua é vista antes de tudo como um instrumento de comunicação, de interação social, e o aluno deve entrar em contato com materiais didáticos autênticos para que possa desenvolver sua competência comunicativa na língua alvo da melhor e mais verdadeira maneira possível.

O conhecimento das estruturas lingüísticas da língua estrangeira alvo e do léxico são condição necessária mas não única para a comunicação. O conhecimento do código da língua é indispensável para realizar frases gramaticalmente corretas, porém para que a comunicação seja eficaz é necessário, principalmente, conhecer as regras sociais de uso da língua que permitem julgar se um enunciado é apropriado para uma determinada situação dada. A ênfase da aprendizagem está na *comunicação*. As estruturas lingüísticas serão apresentadas apenas quando necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa e poderão ter maior ou menor importância do que outros aspectos da comunicação. O desenvolvimento

de uma competência estratégica pode ser tão ou mais importante que a competência gramatical.

Com a visão comunicativa de ensino de línguas estrangeiras, o ensino estrutural e o mais tradicional da língua não foram totalmente substituídos pelo funcional - com uma possível substituição de exercícios de repetição, por exemplo, por simulações e "jeux de rôles" -, mas não se mostra suficiente, por si só, para explicar o uso da língua como meio de comunicação. Como afirma Littlewood (1996) em '*La enseñanza comunicativa de idiomas*', enquanto a estrutura da oração é estável e sólida, sua função comunicativa é variável e depende de fatores relacionados com a situação e com o contexto social. Uma mesma forma lingüística pode expressar várias funções, da mesma maneira que uma mesma função comunicativa pode expressar-se através de várias formas lingüísticas.

Aprender uma língua não consiste, como acreditavam psicólogos behavioristas como Skinner (1957), em formar uma união de hábitos. No início dos anos 60, psicólogos cognitivistas como Piaget (1966) e Vygotsky (1962) começam a considerar a aprendizagem como um processo muito mais criativo, onde o aluno deve ser capaz de formular seus próprios enunciados de acordo com a situação em que está inserido. Aprender uma língua consiste então em aprender as regras da língua alvo que permitem produzir novos enunciados e não mais restringir-se a repetir enunciados escutados anteriormente. A idéia é de levar o aluno, o mais naturalmente possível, a ter experiências de utilização da língua como meio de comunicação. Uma comunicação autêntica entre um emissor e um receptor e uma mensagem a ser passada.

O comunicador mais eficaz em uma língua estrangeira não será, em geral, a pessoa que maneja melhor as estruturas da língua mas com freqüência é a pessoa que tem maior habilidade em uma situação comunicativa, ou seja, aquele que leva em conta tanto a si mesmo quanto ao seu ouvinte na conversação, preocupa-se com os conhecimentos partilhados pelos envolvidos e que consegue selecionar os elementos que comunicarão sua mensagem de maneira eficiente.

O aluno de língua estrangeira necessita, assim, adquirir não apenas um repertório de elementos lingüísticos, mas também estratégias para serem usadas em situações concretas de comunicação. Ele não é mais considerado como um ser que recebe passivamente do professor um conjunto de estímulos externos. A

aprendizagem é considerada como um processo ativo que se desenvolve no interior do indivíduo e que é suscetível de ser influenciado antes de tudo pelo próprio indivíduo.

A aprendizagem passa a ser muito mais o resultado da somatória da natureza da informação apresentada e da maneira como a informação foi tratada pelo aluno do que o produto apresentado pelo professor ou pelo material didático utilizado. O aluno é considerado como um comunicador, ou seja, como um parceiro na negociação do sentido e da mensagem comunicada.

A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo mas também de técnicas usadas em sala de aula – o professor deixa de exercer seu papel de autoridade para assumir o papel de *orientador*, devendo subordinar seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostrando sensibilidade aos seus interesses, conduzindo-os à participação e aceitando sugestões. O aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem. Técnicas de trabalhos em grupo são muito encorajadas para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os alunos sem a participação direta do professor, ao ponto inclusive de se separar completamente a partir do momento em que uma atividade é iniciada em sala.

Na abordagem comunicativa, a tônica é claramente colocada sobre o processo, mais do que sobre o produto da comunicação. Em consequência, os erros não são mais corrigidos constantemente, como ocorria com as teorias focadas especificamente na estrutura da língua. Eles são considerados com maior tolerância, como um fenômeno completamente normal no desenvolvimento das habilidades comunicativas. O que conta, antes de tudo, é a capacidade e não a maneira de se exprimir.

É sempre grande a preocupação sobre o uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira nas diversas abordagens metodológicas ao longo da história do ensino de idiomas. Na abordagem comunicativa não há restrições quanto ao seu uso, devendo-se adequar ao nível do grupo: quanto maior for o conhecimento da língua estrangeira, menor o uso da língua materna, ou seja, o professor pode fazer intervenções na língua materna que se tornarão cada vez mais raras a medida em que o grupo avança no curso e atinge níveis mais avançados de conhecimento da língua estrangeira.

As quatro habilidades são apresentadas de modo integrado, podendo haver concentração em uma delas de acordo com os objetivos do grupo. Esse é, inclusive, um dos pontos mais criticados pelos teóricos da abordagem comunicativa em relação às abordagens anteriores: a falta de objetivos específicos. Segundo essa abordagem, os cursos devem ser planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos, adequando-se aos pressupostos teóricos que norteiam o ensino de francês língua estrangeira com objetivos específicos⁵. A escolha dos objetivos, das atividades pedagógicas e dos livros devem também dizer respeito ao aluno. Os métodos de ensino comunicativos deixam ao estudante espaço para contribuir com sua própria personalidade no processo de aprendizagem.

As atividades comunicativas devem estar fundamentadas prioritariamente na transmissão de conteúdo relevante para os interlocutores, devem subordinar a forma (aspectos formais da língua, gramática) ao conteúdo (mensagem que se deseja transmitir); devem ser participativas, de tal maneira que se pratique a língua oral; devem estar envolvidas duas ou mais pessoas e, como é habitual nos processos comunicativos simples, os interlocutores desenvolverão uma ação concreta (solucionar um problema comunicativo, por exemplo), não abstrata (explicar uma regra do código gramatical, etc.).

A abordagem comunicativa é portanto uma abordagem integradora que tem como objetivo principal preparar e animar os estudantes a explorar, da melhor maneira possível, sua limitada competência comunicativa da segunda língua com o objetivo de participar em situações reais de comunicação. Parece razoável pensar que a qualidade da comunicação nas etapas iniciais da aprendizagem da segunda língua dependerá, enormemente, da competência comunicativa dos estudantes na sua língua, a motivação e atitudes de professores e alunos e o uso efetivo de estratégias de comunicação por parte do estudante e do participante (ou participantes) nas situações de comunicação.

Segundo Canale e Swain (1980), são cinco as diretrizes para uma abordagem comunicativa:

⁵ Francês com objetivos específicos: Segundo Gisèle Kahn "il s'agit, le plus souvent, de leur [aux élèves] faciliter la communication professionnelle écrite ou orale en français, de les aider à lire des textes de leur spécialité, de leur permettre d'échanger ou de traiter au mieux avec leurs homologues français ou francophones". (Kahn, 1995)

- a) **Extensión de las áreas de competencia.** La competencia comunicativa debe contemplarse cuando menos integrada por cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. La meta principal de un enfoque comunicativo debe ser facilitar la *integración* de estos tipos de competencia por parte del alumno, un resultado que no es probable que derive de dar mayor importancia a un área de competencia sobre las otras a través del programa de una segunda lengua.
- b) **Necesidades de comunicación.** Un enfoque comunicativo debe estar basado en, y responder a, las (a menudo cambiantes) necesidades e intereses de los aprendientes.
- c) **Interacción significativa y realista.** El aprendiente de segunda lengua debe tener oportunidades para tomar parte en interacciones comunicativas con hablantes altamente competentes.
- d) **Las habilidades del aprendiente en su lengua nativa.** Principalmente en las primeras etapas del aprendizaje de la segunda lengua, debe hacerse un uso óptimo de esas habilidades de comunicación que el alumno ha desarrollado en el uso de su lengua nativa y que son comunes a las habilidades de comunicación requeridas en la segunda lengua.
- e) **Enfoque a través del currículo.** El objetivo principal de un programa de segunda lengua orientado a la comunicación debe ser el proporcionar a los alumnos la información, práctica y mucha de la experiencia necesaria para satisfacer sus necesidades comunicativas en la segunda lengua. (Llobera, 1995, p.74 e 75 – negrito dos autores)

Como o objetivo do ensino comunicativo é o de que os alunos se comuniquem no idioma que aprendem, é necessário definir previamente os campos semânticos e áreas temáticas sobre os quais versará a comunicação, as situações em que esta se desenvolverá, as funções concretas que devem ser realizadas e os registros lingüísticos implicados pelo uso de tais funções.

A abordagem comunicativa possui, também, uma outra característica que a diferencia dos métodos habituais: são poucas as restrições e as proibições. Não se proíbe gramática, não se proíbe a tradução, não se proíbe iniciar o processo docente com textos escritos, se tolera um certo nível de erros. O critério moderador em todo o processo deve ser o predomínio da finalidade última da linguagem que é a concentração na mensagem e a transmissão do conteúdo relevante para o interlocutor.

É importante reafirmar, por fim, que a habilidade comunicativa se desenvolve através de processos internos do estudante e eles só podem acontecer se os estudantes têm motivação e oportunidades para expressar sua própria identidade e para relacionar-se com as pessoas ao seu redor. Antes de tudo, é a confiança em si mesmo que garante o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

A grande maioria dos autores de livros didáticos para ensino de língua estrangeira produzidos a partir dos anos 90 se propõe a seguir os princípios da abordagem comunicativa na construção de sua metodologia, objetivos e atividades, mas nem sempre conseguem atingir inteiramente suas propostas de maneira

satisfatória. Para que o professor possa avaliar com maior precisão o material que poderá utilizar em suas aulas, alguns instrumentos foram criados para ajudá-lo a analisar os diversos fatores que compõem esse material. Alguns desses instrumentos de análise serão conhecidos com mais detalhes na próxima seção.

3.2 Instrumento de Análise da Abordagem Comunicativa

Quando analisamos um livro didático, uma questão de fundo se coloca: esse livro segue os pressupostos teóricos enunciados pelos seus autores? A essa questão não cabe uma simples resposta. Só uma análise profunda da obra, somada à utilização desse material em situação real de ensino nos dará, possivelmente, uma resposta. Quando das primeiras formulações da abordagem comunicativa, e ainda durante muito tempo, constatava-se uma não concordância entre os objetivos propostos pela abordagem e os instrumentos para atingi-los, o que criou grande dificuldade para os professores. Eles foram levados a um falso convencimento de que estavam usando uma metodologia comunicativa quando, na verdade, aplicavam em sala de aula os mesmos exercícios de repetição, substituição, reformulação, etc., das metodologias anteriores, apenas aproveitando os conteúdos comunicativos (estruturas fundamentadas nos atos de fala como perguntar por um lugar, pedir um favor etc.).

Ainda que a nova abordagem preconizasse o estímulo a uma maior participação do aluno na interação com o grupo, essa se restringiu, inicialmente, a atividades coletivas ou a representação de papéis. Dava-se a comunicação, porém, estava-se longe da prática da abordagem comunicativa. As atividades ainda estavam marcadas pelas metodologias precedentes, como o estruturalismo. No que se refere aos materiais didáticos, baseados então na nova metodologia, não mostraram uma verdadeira ruptura, fato esse confirmado pela maneira como os conteúdos do *Threshold Level* (e da mesma maneira a versão francesa “Niveau Seuil”) foram facilmente assimilados ou incorporados aos livros didáticos sem que os professores sentissem uma grande necessidade de se reciclarem para poder utilizá-los.

Sánchez Pérez (1993) afirma que os conteúdos programáticos que naquele momento fundamentavam a metodologia comunicativa reuniam características

distintas das propostas pelo *Threshold Level*, com objetivos pré-determinados e fechados - sem a participação real do aluno nem na elaboração direta do currículo nem na introdução de possíveis mudanças que pudessem transformar os programas de ensino em parcialmente abertos -, que constituíam fases finais de um processo, que continuava sendo definido fundamentalmente como 'conduta observável', concretizada em comportamentos lingüísticos e se referindo a elementos do componente lingüístico e formal, em sua grande maioria. O conteúdo programático delineado pela obra *Threshold Level* segue basicamente o seguinte esquema:

- a) parte-se das noções;
- b) concretizam-se as funções lingüísticas (dentro de situações);
- c) selecionam-se as estruturas ou expoentes lingüísticos adequados para tais funções contextualizadas em situações;
- d) identificam-se e selecionam-se as questões gramaticais contidas no uso dos diversos elementos lingüísticos;
- e) isolam-se os elementos léxicos implicados pelas estruturas lingüísticas de que nos valem;
- f) projetam-se as atividades que devem se desenvolver para introduzir, praticar e consolidar os diversos elementos necessários para a comunicação que se deseja estabelecer.

Assim, a atividade comunicativa deve apontar para um tipo de linguagem que sirva e seja útil para a comunicação, que seja funcional e que aconteça quando um ou mais interlocutores tenham a necessidade de preencher um "vazio". Uma atividade lingüística é aquela que tem como finalidade última um objetivo centrado no sistema lingüístico – formal – como tal. Já a atividade comunicativa, mesmo se valendo de formas lingüísticas, não se limita a elas e tem fins prioritariamente comunicativos.

As características identificadoras das atividades comunicativas, segundo Sánchez Pérez (1993), são:

- 1. Supor a transmissão de informação do emissor ao receptor ou vice-versa.
- 2. A informação recebida/emitida interessa a ambas as partes.

3. Uma das partes necessita da informação que recebe/ solicita.
4. O emissor ou receptor pode estar ou não presente no momento em que se desenvolve a atividade.
5. A informação objeto da atividade preenche um *vazio* existente em uma das partes que intervêm.
6. A atividade se estabelece para desenvolver uma função comunicativa (existe *intencionalidade comunicativa*).
7. A atividade se centra no conteúdo, não na forma através da qual ele recebe/ transmite.
8. A atividade desenvolve uma *operação* que conduz à realização de uma tarefa.
9. A atividade comunicativa não é reduzida a uma *operação abstrata* que tem lugar na mente do emissor ou receptor.
10. A realização da tarefa implicada pela atividade supõe um *desafio*, de maior ou menor grau, para os interventores.
11. A atividade comunicativa pode desenvolver-se em qualquer uma ou mais das quatro habilidades lingüísticas: falando, ouvindo, escrevendo, lendo.
12. A atividade comunicativa exige que o emissor e o receptor se atenham ao código que rege o uso do sistema utilizado (de caráter lingüístico ou extralingüístico).
13. O código ou regras do sistema pode ser rompido ou não respeitado em parte sem pôr em perigo a informação, sempre que os demais elementos em que se contextualiza a atividade supram essas deficiências.
14. A atividade comunicativa se vale de um sistema formal, mas esse é um meio, nunca um fim da atividade.
15. Visto que o emissor e o receptor iniciam a atividade comunicativa por interesse próprio, pode-se afirmar que existe um grau de motivação maior ou menor, segundo o interesse demonstrado.

A partir das características identificadoras da atividade comunicativa listadas acima, Sánchez Pérez desenvolveu uma escala para medir o caráter comunicativo de uma atividade. A escala está baseada em dois eixos fundamentais. O primeiro avalia a potencialidade comunicativa do exercício avaliado, enquanto que o segundo

avalia o seu caráter lingüístico. Cada eixo possui 15 pontos, que equivalem a cada uma das 15 questões avaliadas acima. Os 15 pontos anotados poderão servir de prova para calcular o coeficiente de *comunicabilidade* de uma atividade concreta. A cada questão respondida positivamente soma-se um ponto. Ao final, somando-se todos os pontos obtidos, tem-se o grau de potencialidade comunicativa do exercício e seu caráter lingüístico, que é inversamente proporcional.

O quadro formulado por Sánchez Pérez (1993) para medir a potencialidade comunicativa de um determinado exercício é assim representado:

TABELA 1 – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA POTENCIALIDADE COMUNICATIVA E DO CARÁTER LINGÜÍSTICO DE UM EXERCÍCIO

EIXO 1 Potencialidade comunicativa	EIXO 2 Caráter lingüístico
<div data-bbox="446 884 542 1713"> <p>+</p> <p>15</p> <p>10</p> <p>5</p> <p>1</p> </div>	<div data-bbox="1069 884 1165 1713"> <p>-</p> <p>1</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>15</p> </div>
-	+

FONTE: SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: estudio analítico*. 2ª ed. Madrid: SGEL, 1999, p. 89

Aplicando essa escala a uma atividade proposta pelo livro didático e/ou criada pelo professor para ser aplicada em sala de aula, é possível estabelecer uma

graduação quanto ao caráter comunicativo das atividades. Com ela, tanto o professor quanto o pesquisador disporiam de um instrumento de fácil manejo para medir o caráter comunicativo ou lingüístico das atividades que deseje utilizar em sala de aula. Sánchez Pérez afirma ser importante considerar que essa medição não deve associar-se à eficácia que possa derivar da aplicação de uma atividade concreta no desenvolvimento de uma aula. A eficácia real de uma ou outra atividade depende de um conjunto de variáveis que de nenhuma maneira se limitam ao caráter comunicativo ou lingüístico. Apesar da qualidade do instrumento proposto por Sánchez Pérez, ele não será utilizado nesse trabalho por apontar para resultados mais precisos quando aplicado na análise de atividades isoladas, e não no livro didático como um todo, como é o objetivo desse trabalho.

Para o pesquisador, a análise do caráter das atividades é um excelente auxílio no momento do planejamento das atividades e técnicas a serem utilizadas pelo professor em sala de aula para que seja estabelecida a conexão entre os objetivos e os instrumentos para atingi-los, seja qual for a metodologia utilizada. Contudo, não é, necessariamente, o que se dá na realidade. A importância dada ao processo de aprendizagem é insuficiente, fato esse comprovado quando observamos os critérios que circulam no mercado editorial e em que se apoiam os avaliadores oficiais para determinar se os livros didáticos são ou não indicados para serem utilizados em sala de aula: é extremamente grande a atenção dada aos objetivos finais (lingüísticos e culturais).

El diseño de actividades y el tipo de técnicas que deberían ser puestas en práctica recibirían no sólo mayor atención sino prioridad sobre los demás elementos que integran el proceso educativo. La importancia de este posible cambio podría ilustrarse centrándonos en un factor que se considera decisivo para impulsar el aprendizaje: *la motivación*. Los elementos formales o lingüísticos no aparecen ni como relevantes ni como decisivos para motivar al alumno. En cambio la manera de hacer una cosa (el procedimiento) sí que interviene en la generación de la motivación. Por tanto, un currículo diseñado sobre *cómo hacer las cosas* en la clase tendría más posibilidades para predisponer favorablemente al alumno. Si esto es así, la elaboración de los objetivos habría que hacerla conjugando el *cómo* hacer las cosas con el *qué* cosas queremos lograr. (Sánchez Pérez, 1993, p. 61)

Vê-se assim que a união entre objetivos e instrumentos é extremamente importante para a questão da motivação do aluno em situação de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Os conteúdos programáticos mais adequados para uma metodologia comunicativa seriam elaborados levando-se em conta tanto

os objetivos comunicativos estabelecidos no conteúdo como os requisitos derivados da atenção que se deve prestar ao aluno como agente da aprendizagem.

Geralmente os alunos adultos que iniciam a aprendizagem de uma língua não apenas começam seu estudo com uma bagagem já consolidada sobre maneiras e métodos de aprender, como também têm claro o que querem aprender, normalmente em função das suas necessidades ou gostos. Ter o aluno como protagonista do processo de aprendizagem requer uma associação dele com o professor no que diz respeito à tomada de decisões: o que se deve aprender, ainda que tal capacidade de decisão seja limitada por parte do aluno.

Apesar da teoria da abordagem comunicativa afirmar que o ensino deve estar centrado no aluno, a aplicação desse fundamento é complexa e o que vemos na prática é uma adaptação dessa teoria, especialmente a partir da última década do século XX, sendo inclusive a denominação 'abordagem comunicativa moderada' já aceita por alguns estudiosos, como Sánchez Pérez (1993).

Na evolução natural que sofre toda e qualquer proposta teórica, seja pelo uso, seja pelo critério de atualidade, a língua passa a ser vista como um complexo sistema de signos e associações e como um instrumento de comunicação. A aprendizagem integra um conjunto de estratégias de caráter muito diverso, como a repetição de estruturas, transferência da língua materna e de outras línguas conhecidas pelo aluno, generalização das regras da língua alvo, reestruturação constante do sistema interlingüístico, emprego de estratégias de comunicação quando a situação o requer e outras que são específicas do sujeito que aprende. A abordagem comunicativa moderada tem como objetivos:

- a) interiorizar os elementos necessários para atuar de forma adequada ao contexto comunicativo no seio de uma comunidade lingüística em que a língua alvo é veículo de comunicação;
- b) desenvolver de forma integral as quatro habilidades lingüísticas;
- c) adquirir uma idéia clara do funcionamento da língua como sistema;
- d) empregar elementos lingüísticos de forma adequada e apropriada ao contexto comunicativo.

Os conteúdos dessa variação da abordagem comunicativa são funcionais, gramaticais, lexicais, fonético-fonológico-ortográficos, culturais e estratégicos. Eles são contextualizados tendo como base uma atividade motivadora e são apresentados mediante amostras de língua dialogadas (nos níveis elementar e intermediário) em que haja dois ou mais interlocutores que repitam as máximas conversacionais e os turnos de palavra. Os novos conteúdos são apresentados a partir de exercícios indutivos. A conceitualização dos conteúdos funcionais, gramaticais, léxicos e culturais é feita através de esquemas claros, completos e breves e os exercícios são realizados a partir de uma bateria de atividades que, incluindo procedimentos enraizados na tradição e outros mais atuais, estejam orientadas ao desenvolvimento integral das quatro habilidades lingüísticas.

Assim, é cada vez mais clara a necessidade de uma reformulação dos preceitos da abordagem comunicativa, motivada não apenas no que se refere à didática de línguas mas também pelas mudanças socioeconômicas de um mundo cada vez mais globalizado. Atendendo a demanda de reformulação dos preceitos teóricos do ensino de línguas estrangeiras, o Conselho da Europa inicia, em 1992, uma série de debates e estudos sobre línguas estrangeiras que culminará com a publicação do documento *“Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas”*, que estabelece uma política lingüística para o continente com o objetivo de promover o plurilingüismo em um contexto europeu e o desenvolvimento das relações e comércios, assim como a utilização dos novos meios de informação e das novas tecnologias. O *Quadro Comum de Referência*, levando em consideração o contexto político atual, recomenda que se deve:

- a) definir objetivos de aprendizagem realistas e coerentes para todas as línguas nacionais e regionais com o objetivo de assegurar a qualidade desejada na aprendizagem e no ensino das línguas, através da coerência e transparência dos objetivos;
- b) encorajar o desenvolvimento e a utilização por parte dos alunos de um documento pessoal: o *“Portfólio europeu das línguas”* e o *“Passaporte de línguas”*⁶, onde eles possam registrar suas qualificações e outras

⁶ Portfólio Europeu das línguas é um documento pessoal que permite mostrar as competências do indivíduo em diferentes línguas e seus contatos com outras culturas e guiar o indivíduo na

experiências lingüísticas e culturais importantes de maneira que apresente uma transparência internacional, motivar os alunos e, ao mesmo tempo, reconhecer seus esforços para expandir e diversificar sua aprendizagem das línguas em todos os níveis e ao longo de sua vida.

Ainda nesse documento, o Conselho da Europa afirma que seu objetivo principal é o de ultrapassar as barreiras lingüísticas na Europa a fim de:

- a) reforçar a mobilidade das pessoas;
- b) reforçar a eficácia da cooperação internacional;
- c) reforçar o respeito às identidades e diversidades culturais;
- d) melhorar o acesso à informação;
- e) intensificar a relação entre as pessoas;
- f) melhorar as relações de trabalho;
- g) chegar a uma melhor compreensão mútua.

A l'intérieur d'une Europe elle-même en mouvement, où les traditions en matière d'éducation ajoutent encore à la diversité déjà constatée pour le seul secteur de l'apprentissage des langues, il est d'autant plus nécessaire de concevoir un Cadre de référence qui ne soit pas déterminé par un modèle théorique ou idéologique particulier mais puisse accommoder des orientations multiples. D'un autre côté, il y aurait quelque naïveté à considérer qu'une catégorisation, quelle qu'elle soit, puisse se présenter comme neutre, indifférente et purement descriptive. Il est clair que, dans le mouvement du Projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe et, plus généralement, dans le respect des missions d'une telle organisation internationale, l'apprentissage des langues, sous son extrême diversité, devrait avant tout contribuer à l'affirmation personnelle et professionnelle des individus, à la communication entre les personnes et aux échanges interculturels et internationaux. Un Cadre de référence européen a donc à prendre en considération de telles options tout en tenant compte de la variété des voies et moyens de leur réalisation. (Cadre Commun de Référence)

A estrutura de base do *Quadro Comum de Referência* apresenta inicialmente um inventário sistemático dos aspectos externos observáveis do uso da língua – o que o usuário da língua deve fazer para comunicar – e em seguida, as competências internas, que uma pessoa deve desenvolver para estar apta a agir com eficácia no processo comunicativo. A avaliação do domínio da língua é feito tendo como base seis diferentes níveis de competência, nomeados como A1, A2, B1, B2, C1 e C2⁷. A

aprendizagem das línguas. Foi apresentado no ano de 2001, durante o "Ano Europeu das Línguas", seguindo os parâmetros desenvolvidos no "*Cadre Commun de Référence*" do Conselho da Europa. Para o portfólio vide anexo I e para o passaporte de línguas, vide anexo III.

⁷ Para a tabela com a descrição detalhada das habilidades em cada um dos níveis de competência, vide anexo II.

tabela a seguir apresenta de forma resumida cada um desses níveis de competência:

TABELA 2 – ÉCHELLE GLOBALE

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi et quotidiennes que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

FONTE: CONSEIL DE L'EUROPE. *Portfólio Européen des Langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2001.

Para uma melhor compreensão do conteúdo expresso no *Quadro*, de natureza estritamente teórica, foram elaborados diversos guias de leitura que, utilizando-se do apoio de algumas questões, direcionam a leitura do documento aos diferentes grupos de interesse, como por exemplo:

- a) guia para uso dos professores;
- b) guia para uso dos autores de livros didáticos;
- c) guia para uso dos educadores;
- d) guia para uso dos elaboradores de programas;
- e) guia para uso dos alunos adultos, etc.

Com a ajuda desses guias, o documento se torna mais acessível à leitura e, mais facilmente aplicável na prática de sala de aula. É de extremo interesse para esse trabalho o guia elaborado especificamente para os professores⁸. Ele busca abranger um maior número de elementos, lingüísticos ou não, presentes em uma sala de aula de língua estrangeira. Para isso, a teoria apresentada pelo *Quadro Comum de Referência* é utilizada para elaborar questões a serem respondidas pelo professor, guiando-o na sua prática em sala de aula e auxiliando-o na escolha correta de metodologias, materiais complementares ou tipos de exercícios a serem aplicados.

Sendo esse guia elaborado para ser utilizado pelo professor como uma maneira de avaliar sua própria aula e a qualidade dos materiais que utiliza, ele pode ser aplicado também como um instrumento de avaliação metodológica. Assim, para atender os objetivos desse trabalho foram selecionadas as mais pertinentes entre as questões propostas, reformuladas algumas para adequá-las ao nosso fim e, enfim, propostas outras para construir o instrumento a ser utilizado para avaliar o livro didático *Tempo 1* no que diz respeito aos seus pressupostos teóricos. Assim, as questões são as seguintes:

⁸ PAGE, B. *Guide à l'usage des enseignants: Projet 1*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2001.

TABELA 3 - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE ABORDAGEM

Questões a serem analisadas	Sim	Não
1. Quanto à abordagem, o livro didático privilegia os seguintes atos de aprendizagem:		
1.a. estratégias		
1.b. tarefas		
1.c. competências individuais		
1.d. competência comunicativa		
1.e. atividades lingüísticas		
1.f. textos		
1.g. domínios (pessoal, público, profissional ou educacional)		
2. Em quais destas situações o aprendiz deverá ser operacional		
2.a. pessoal		
2.b. público		
2.c. profissional		
2.d. educacional		
3. Nesse livro didático, as interferências externas (barulhos do ambiente, má acústica, má qualidade dos textos) incidem sobre a aprendizagem dos alunos?		
4. O livro didático leva em consideração o contexto mental do aluno (experiência pessoal, suas emoções do momento, sua paciência, sua perseverança, sua sensibilidade às necessidades da situação etc.) na concepção das atividades de aprendizagem?		
5. O aluno é incentivado a levar em conta o contexto mental de seu interlocutor?		
6. O livro didático define claramente as tarefas comunicativas (linguagem que sirva e seja útil para a comunicação, que seja funcional e que aconteça quando um ou mais interlocutores tenham a necessidade de preencher algum "vazio") que o aluno deverá cumprir?		
7. O livro didático define os tipos de atividades que os alunos deverão empreender para realizar certos objetivos particulares?		
8. O aluno é incentivado a praticar atividades lúdicas?		
9. O livro didático define claramente os temas, sub-temas e noções específicas que os alunos necessitarão para serem operacionais?		
10. O livro didático incentiva atividades de produção oral?		
10.a. informais (conversas);		
10.b. formais (intervenções, discursos, conferências...);		
11. O livro didático incentiva atividades de produção escrita?		
11.a. informais (notas, cartas pessoais, cartões postais...);		
11.b. formais (cartas oficiais, artigos, formulários...);		
12. O livro didático incentiva atividades de leitura?		
13. O livro didático incentiva atividades de escuta?		
14. O livro didático incentiva atividades interativas (relação locutor/ouvinte, escritor/leitor)?		
15. O livro didático incentiva atividades de mediação (o aluno como intermediário entre locutores que não se compreendem diretamente)?		
16. Qual ênfase é dada pelos textos apresentados aos alunos:		
16.a. recepção;		
16.b. produção;		
16.c. interação;		
16.d. mediação.		
17. O livro didático estimula:		
17.a. o conhecimento de mundo;		
17.b. saberes socioculturais sobre a cultura de origem do aluno;		

17.c. saberes socioculturais sobre a cultura alvo;		
17.d. a consciência intercultural		
18. As características do aluno abaixo relacionadas são levadas em conta no livro didático?		
18.a. Atitudes		
18.b. Motivações		
18.c. Valores		
18.d. Crenças		
18.e. Estilos cognitivos		
18.f. Tipos de personalidade		
19. O livro didático incentiva o aluno a desenvolver sua autonomia na aprendizagem e utilização da língua?		
20. O vocabulário a ser aprendido pelo aluno é precisamente definido?		
21. O vocabulário a ser aprendido pelo aluno é definido por domínios?		
22. Os conhecimentos gramaticais que os alunos devem adquirir são definidos para cada nível?		
23. É incentivado o uso da gramática da língua materna ou de outras línguas para facilitar a aprendizagem da língua alvo?		
24. A competência semântica é um elemento presente nas atividades apresentadas no livro didático?		
25. É exigido um alto grau de precisão para a resolução das atividades?		
26. O aluno é incentivado a demonstrar uma performance comunicativa?		
27. É estimulada a utilização das seguintes competências nas atividades do livro didático?		
27.a. recepção;		
27.b. produção;		
27.c. interação;		
27.d. mediação.		
28. O aluno dispõe de um material de acompanhamento facilitador da sua aprendizagem?		

FONTE: PAGE, B. *Guide à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2001

Depois de realizada a análise do material a partir das questões acima relacionadas, é importante estabelecer uma comparação dos resultados obtidos com os preceitos básicos da abordagem comunicativa e com a proposta descrita pelos autores na apresentação do livro, para que haja ou não a confirmação de que o livro responde aos postulados dessa metodologia. Deve-se analisar, por exemplo, se no livro didático os diálogos apresentam personagens em situações reais de uso da língua (incluindo os ruídos que normalmente interferem na comunicação), se a língua é considerada antes de tudo como um instrumento de comunicação, de interação social, se o aluno tem a possibilidade de entrar em contato com materiais didáticos autênticos para que possa desenvolver sua competência comunicativa na língua alvo da melhor maneira possível, se o aluno tem a oportunidade de conhecer as regras sociais de uso da língua (que permitem julgar se um enunciado é apropriado para uma determinada situação dada), se a ênfase da aprendizagem está na comunicação e, sobretudo, se a aprendizagem da língua estrangeira está centrada no aluno.

Todas essas questões farão parte das análises apresentadas nos próximos itens. Inicialmente, será feita uma análise do livro didático *Tempo 1* nos seus aspectos gerais, como apresentação, organização e intenções educativas entre outros. Em seguida, o foco da análise se centrará mais especificamente na questão da abordagem metodológica.

3.3 Apresentação do livro didático

A análise inicial feita no livro didático *Tempo 1: méthode de français*⁹, dos autores Évelyne Bérard, Yves Canier e Christian Lavenne, está baseada no instrumento de análise de materiais didáticos de Artur Parcerisa Aran (1996), publicado no livro *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*¹⁰, e tem como objetivo avaliar o livro em seus aspectos gerais. Para tanto, proceder-se-à uma análise no âmbito descritivo, em função das intenções educativas, dos requisitos para a aprendizagem, da atenção à diversidade e dos aspectos formais. Para a utilização do instrumento de análise, inicialmente, o professor responde as questões formuladas no instrumento e atribui a cada uma a nota 0 para o caso de negação à afirmação feita, 1 para a resposta em grande parte positiva e 2 para uma resposta totalmente afirmativa. Depois de respondido todo o questionário, passa-se uma linha sobre as respostas marcadas, formando assim um diagrama, que oferece uma fácil e prática visualização dos resultados obtidos.

Para a análise do livro didático, objeto de estudo dessa pesquisa, foi escolhida como amostragem a unidade 6, cujo tema é “viagens” (obter e dar informações precisas sobre um lugar, emitir um julgamento positivo ou negativo sobre um lugar e contar um acontecimento), por representar a metade do ciclo de aprendizagem a que se propõe o livro, cujo total é de 12 unidades. No âmbito descritivo, o material a ser analisado não depende de nenhum outro material extra, pois os autores, na apresentação¹¹, o apontam como um livro auto-suficiente, que dispensa complementação. Assim, os autores afirmam que:

⁹ Para texto de apresentação do livro, objetivos e unidade 6, vide anexo IV.

¹⁰ Para a tabela de análise detalhada, vide anexo V.

¹¹ Para a apresentação (Avant-propos) do livro, vide anexo IV.

Tempo est une méthode qui adopte un parti pris de facilité et de transparence. Ainsi, il suffit au professeur et à l'élève d'ouvrir le livre pour savoir immédiatement et précisément ce qu'il faut faire. En effet, chaque activité s'appuie sur un support qui propose des tâches, simples ou complexes, à accomplir. L'enseignant est ainsi guidé pas à pas, sans jamais devoir improviser (mais la progression lui laisse évidemment toute latitude pour inclure ses propres exercices et activités ou les jeux de rôles proposés dans le guide pédagogique). (Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.3)

Tempo 1 desenvolve objetivos e conteúdos de um ciclo de estudos – francês básico – e de apenas uma área curricular – francês. É composto pelo livro do aluno, o caderno de exercícios e o material didático exclusivo dirigido ao professor. Essa análise, contudo, vai centrar-se especificamente no livro do aluno.

Os conteúdos apresentam-se com uma programação globalizada, o que quer dizer que as unidades não são pensadas separadamente, mas sim como uma sequência. Se trata de um material misto de consulta (ou informação) e de propostas de atividades, fungível, que está preparado para ser usado individualmente por parte do aluno. Está escrito inteiramente em francês e organizado em 12 unidades, estruturadas da seguinte maneira: atividade ou atividades + informação + atividade ou atividades + informação + ..., em que a informação para realizar as atividades se encontra no próprio texto, não sendo necessária a utilização de nenhum outro material extra para que as tarefas sejam desenvolvidas de maneira satisfatória. Cada unidade está dividida em 7 rubricas, assim nomeadas¹²:

1. *mise en route* (permite ao aluno descobrir o objetivo da unidade e desenvolver estratégias de compreensão global);
2. *compréhension* (permite ao aluno identificar informações mais analíticas: questões de múltipla escolha, tabelas a serem preenchidas, relacionar diálogos/desenhos, etc.);
3. *mise en forme* (compreende quadros que explicam o funcionamento de certos pontos de gramática ou de comunicação, exercícios de sistematização e exercícios de fonética);
4. *à vous* (agrupa atividades de expressão);
5. *écrit* (compreende atividades prioritariamente voltadas à compreensão e propõe também a produção de mensagens escritas ligadas à vida cotidiana);

¹² Definição de cada seção dada pelos próprios autores. Original anexo IV.

6. *civilisation* (apresentação de um fato de civilização ligado à uma atividade);
7. *Évaluation* (avaliação dos conteúdos apresentados na unidade).

Em função das intenções educativas, os objetivos gerais especificados no material analisado correspondem aos objetivos gerais estabelecidos no projeto do Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná - CELIN (ensino de francês como língua estrangeira). Esses objetivos são adequados à idade do aluno (adulto) e coerentes entre si.

Os textos não combinam muitas realidades diversas, ficando restritos geralmente à realidade francesa ou francófona, não apresentando uma grande diversidade textual ou de estruturas canônicas (narração, exposição, descrição ou conversação). Esse é um ponto crítico na estrutura do livro, que não privilegia o conhecimento de diferentes aspectos culturais. Essa questão é ainda agravada pelo fato dos livros didáticos de aprendizagem do francês serem, em sua grande maioria, produzidos na França visando um público internacional e extremamente heterogêneo, o que dificulta a aproximação do aluno com a realidade observada por ele no material. Os conteúdos desenvolvidos são atualizados e coerentes com o contexto em que se encontra o Centro de Línguas, atendendo em grande parte às intenções e ao âmbito de aplicação do material.

As atividades propostas correspondem aos objetivos e conteúdos, e para tanto são previstas as atividades necessárias facilitadoras da sua aprendizagem. Elas são em geral adequadas para alcançar os objetivos e desenvolvidas em dois momentos específicos na organização formal do livro: no momento em que o conteúdo está sendo abordado e ao final de cada grupo de três unidades, no tópico chamado de “exercícios complementares”, onde estão concentradas as principais atividades das três últimas unidades estudadas.

À la fin de chaque ensemble de trois unités figurent des **exercices complémentaires**. Ce sont des exercices de systématisation qui peuvent être utilisés en classe par le professeur pour conforter ou vérifier des acquisitions. Ils peuvent aussi être utilisés par l'élève qui souhaite vérifier sa compréhension des acquisitions de la leçon ou même en auto-apprentissage. **Tempo 1** comporte, inclus dans le livre de l'élève et indépendamment du cahier d'exercices, un total de 136 exercices. (Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.4)

As unidades têm seus objetivos explicitamente determinados, não apenas no início do livro (onde todos os objetivos e unidades que compõem o livro são apresentados em um quadro resumo), mas também se repetem no início de cada unidade, facilitando a consulta do aluno e reforçando o que se espera dele naquele momento da aprendizagem. As ilustrações contidas no livro são coerentes com os objetivos especificados e com os valores determinados no projeto do curso, bem como o tom, as afirmações e os exemplos dos textos.

Quanto à avaliação incluída no material, ela ocorre em dois diferentes momentos. Primeiramente ela ocorre ao final de cada unidade, baseada nos objetivos especificados no livro para essa mesma unidade, avaliando quatro habilidades: compreensão oral (CO), expressão oral (EO), compreensão escrita (CE) e expressão escrita (EE). Em um segundo momento, no final de cada grupo de três unidades, baseada nos conteúdos especificados pelo DELF¹³ e avaliando também as quatro habilidades: CO, EO, CE e EE. Os critérios de avaliação apresentados no livro são coerentes com os critérios incluídos no projeto curricular do Centro de Línguas, apesar de não ser usado como exame, não só por já estarem presentes no livro – o que possibilita um conhecimento prévio de seu conteúdo por parte do aluno –, mas também porque os professores têm como princípio que as avaliações elaboradas semestralmente são mais eficientes e mais adequadas à realidade da turma. Assim, sugere-se ao aluno realizá-las como auto-avaliação: *“Enfin, au terme de chaque unité, une fiche d'évaluation des quatre compétences est proposée et, à la fin de chaque ensemble de trois unités, l'élève trouvera une évaluation spécifique compatible avec les savoir-faire demandés au DELF.”* (Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p. 4 – negrito dos autores)

Em função dos requisitos para a aprendizagem, o nível lingüístico é adequado à idade do aluno (nesse caso adultos), as dificuldades de vocabulário podem ser resolvidas com o uso do próprio material e os enunciados não são excessivamente grandes nem rebuscados. A densidade informativa é adequada e são exemplificados diversos graus de leitura, com alguns elementos facilitadores da motivação, mas sem sínteses e resumos ou introduções e organizadores prévios que facilitariam a

¹³ Diplôme d'Études en Langue Française: atestação oficial de conhecimento da língua francesa expedido pelo Ministério da Educação Francês. Essa avaliação pode ser feita em diversos países, inclusive no Brasil, onde o exame está a cargo das Alianças Francesas.

conexão dos novos conteúdos com as aprendizagens prévias de cada aluno. Há a recorrência restrita de conteúdos durante a progressão do livro, apesar da afirmação em contrário por parte dos autores na apresentação: *“Tempo intègre dans sa progression un **principe de récurrence** et permet à l’élève de revenir sans cesse sur les acquisitions antérieures, de se familiariser avec les sons, les structures, les règles d’utilisation pour pouvoir reconstruire et s’approprier ce qu’il apprend.”* (Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.3 – negrito dos autores) Na realidade, o que é retomado pelo livro são os aspectos gramaticais (a aplicação de alguns tempos verbais, como o ‘passé composé’ ou o ‘imparfait’, etc.). Essa retomada no segundo momento não faz nenhum tipo de menção mais direta ao primeiro momento em que o conteúdo foi trabalhado. Para que ela seja efetivada de maneira satisfatória, caberá ao professor fazer a conexão entre os dois momentos.

Quanto às atividades, em geral pretendem promover a motivação e estabelecer uma relação com a realidade. *“L’élève est assuré, à chaque palier, d’acquérir un savoir-faire directement utilisable en situation réelle de communication.”* (Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.3) Elas, por vezes, se colocam de forma interrogativa, mas não ajudam a criar verdadeiramente conflitos cognitivos. Exercícios que necessitam da busca de informações também não estão muito presentes, restringindo-se à atividades com informações contidas no próprio livro, o que não incentiva o aluno a procurar outros meios de pesquisa e informação como, por exemplo, outros livros, vídeos, internet e cd-rom. São propostas algumas atividades de elaboração, de construção de significado, de descontextualização, de aplicação e de memorização, mas elas não são suficientes para possibilitar a aprendizagem dos conteúdos especificados, sendo necessária a complementação do ensino com exercícios extras determinados pelo professor. Nesse livro, não são propostas ao aluno avaliações nem do professor, nem do currículo e tampouco da organização da sala como um ambiente de aprendizagem, onde variáveis se encontram inter-relacionadas.

Em função da atenção à diversidade, no que diz respeito às atividades, não há muitas propostas que contemplem diferentes possibilidades para a aprendizagem de um mesmo conteúdo, nem uma explicitação quanto aos distintos níveis de realização das atividades. No entanto, são várias as propostas de atividades de ampliação.

Finalmente, no que diz respeito ao âmbito de análise em função dos aspectos formais, o aspecto geral do material é atrativo, com fontes e ilustrações coloridas, de fácil manejo, com uma encadernação adequada, com especificação clara do título e dos autores na capa. No interior, a diagramação facilita a visualização da organização de cada unidade, a letra é adequada, o papel não é transparente, nem brilhante nem desagradável ao tato, apesar de não apresentar um espaço adequado para as respostas dos alunos aos exercícios. O contraste entre a cor do texto e o papel não traz nenhum problema a sua leitura. As ilustrações são coerentes com o texto, cumprem sua função adequadamente (seja como parte do exercício, seja como mero preenchimento de espaço) e têm sua referência. O tipo de impressão é adequado e o índice bem situado, mas nenhuma bibliografia complementar é apresentada como referência ao aluno.

3.4 Análise do livro didático a luz da abordagem comunicativa

Depois de analisado o livro didático quanto aos seus aspectos estruturais é necessário e importante uma avaliação quanto ao seu conteúdo lingüístico. Como base para essa análise será utilizado como instrumento uma proposta elaborada a partir do novo documento do Conselho da Europa (*Cadre Commun de Reference*), já explicitado no item 3.2 desse trabalho. Foi também de grande importância a opinião, mesmo que informal, de professores do Centro de Línguas da UFPR, que contribuíram de maneira enriquecedora com o testemunho de suas experiências no uso e aplicação do material aqui analisado.

Como já visto anteriormente, *Tempo 1 – méthode de français* é um livro didático produzido na França que tem como público alvo estudantes cuja língua materna é diferente do francês. Essa grande abrangência no público a que se destina obriga o professor a uma constante adaptação do conteúdo apresentado, com a necessária substituição de exercícios que trazem uma menor contribuição ao aprendizado do grupo de alunos. Observa-se a presença de atividades para a sistematização de conteúdos ou características da língua francesa que não são relevantes para falantes do português por, em princípio, apresentarem estruturas similares as da língua portuguesa. A título ilustrativo, pode-se ser citado, por

exemplo, o exercício de fonética onde o aluno deve perceber a diferença entre os sons [p] e [b], diferença essa existente também na língua portuguesa:

PHONÉTIQUE [p] / [b]

• *Écoutez et répétez:*

Pierre ! Pas de bière ?

Paul ! Pas de bol !

Pépé ! Le bébé !

Baptiste ? Il n'est pas triste.

Pour Boris ? Non, pour Brice.

Bernard ? Il est peinarde.

Babette ? Elle n'est pas prête !

Il est en bas, papa ?

Banane ou papaye ?

Barbara part au bar ?

(Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.90)

Por ser um livro de ensino de francês como língua estrangeira e não com fins específicos, seus objetivos estão voltados aos domínios pessoal e público do aluno, ou seja, sua vida e contexto sociocultural, e não profissional, o que influenciará diretamente nos conteúdos e vocabulário apresentados, voltados mais para situações cotidianas de comunicação.

A primeira questão que se coloca na análise do livro didático é quanto a sua adequação à abordagem a que se propõe, que no caso do livro *Tempo 1* é a abordagem comunicativa. Como citado neste estudo, o aluno deve ser o agente do seu processo de aprendizagem, mas não é o que se observa na prática de sala de aula, onde é grande a importância dada ao livro didático, que por vezes se torna o eixo central das atividades desenvolvidas. Assim, na busca por um ensino de qualidade que atenda a todos os interesses dos envolvidos no processo de aquisição da língua estrangeira, os autores de livros didáticos tentam adequar o material que produzem aos parâmetros que regem a teoria na qual pretendem se basear.

No caso da abordagem comunicativa, um dos objetivos principais, senão o principal, é possibilitar ao aluno uma aquisição de língua que sirva de instrumento para a comunicação em situação real, ou seja, que ele possa se comunicar com falantes da comunidade da língua alvo em situações da vida cotidiana, por exemplo. Nesse ponto o livro didático *Tempo 1* desenvolve atividades que cumprem essa função, trazendo situações e problemas comuns do cotidiano para serem compreendidos e solucionados pelo aluno. Esse fator é, inclusive, um elemento motivador de grande importância no estudo de uma língua estrangeira, pois mostra a língua como um elemento útil e mais próximo da sua realidade apesar da distância geográfica com a comunidade de falantes da língua alvo. Como exemplo, pode-se citar o exercício apresentado na página 87 do livro, onde o aluno tem acesso a uma lista de compras e ao mapa de uma cidade fictícia. O problema a ser solucionado é assim apresentado:

À VOUS (rubrica 4):

1. Madame Legrand va faire ses courses. Reconstituez son itinéraire en vous servant du plan.
2. Madame Legrand explique à sa cousine, qui ne connaît pas la ville, où elle pourra faire ses courses. (Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.87)

Com esse exercício, o aluno tem a possibilidade de entrar em contato com um vocabulário ligado a uma situação prática da vida cotidiana (compras em geral), sistematiza a estrutura apresentada na unidade (explicar direções e itinerários) e trabalha aspectos socioculturais da comunidade da língua alvo. Essa atividade põe em destaque um traço cultural dos franceses, pois na França é grande a tradição de pequenos comércios especializados, mesmo nas grandes cidades. Já no Brasil, geralmente observa-se um número maior de grandes comércios que reúnem várias possibilidades de compras em um mesmo local, como shoppings e supermercados.

Para que a língua possa ser utilizada como um instrumento de comunicação, estão presentes no livro didático atividades lingüísticas que estimulam o uso e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem por parte do aluno para a solução dos desafios apresentados, bem como sua competência comunicativa, como no exemplo apresentado acima. Mas por se apresentarem em menor frequência que as atividades que priorizam a avaliação dos conteúdos estudados, não é aberto ao aluno um espaço para a sua contribuição pessoal e os diferentes tipos de

personalidade e estilos cognitivos dos alunos não são levados em conta nas atividades. Essa afirmação é reforçada pela mínima presença de exercícios de caráter lúdico (como jeux de rôles – dramatizações -, por exemplo), oportunidades geralmente utilizadas para que o aluno use de suas estratégias e criatividade. São vários os exercícios, como o apresentado na página 116 do livro, que mostram a maneira como a sistematização das estruturas é avaliada.

ENTRAÎNEMENT: Les mots interrogatifs

Exercice 82

Complétez par le mot interrogatif ou la locution interrogative qui convient (cf. liste) :

1. - je peux faire réparer ma montre ?
- À la boutique "Le temps retrouvé".
2. - est votre avion, demain après-midi ?
- À 14 h 15.
3. - mon pantalon ?
- Là, sur la chaise !
4. - je peux te joindre ?
- Tiens, je te donne mon numéro de fax. C'est le 95.74.36.36.
5. - Le responsable de cette école, ?
- C'est Monsieur CLAVELOUX. C'est le directeur.
6. - tu fais, la semaine prochaine ?
- Je suis en vacances. Je vais passer quelques jours dans ma famille.
7. - peut m'accompagner à l'épicerie pour porter le carton d'eau minérale ?
- Moi.
8. - Il est joli, ton chemisier. Tu l'as trouvé ?
- À "Vêtensoldes". C'est une boutique de vêtements d'occasion.
9. - tu ne m'as pas parlé de tes ennuis ?
- Je n'ai pas voulu te déranger.
10. - Gilles peut me prêter sa voiture, vendredi ?
- Oui. Je pense qu'il n'y a pas de problème. (Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p. 116)

Comment ?
Pourquoi ?
Il est où ?
Qui est-ce qui ?
Qu'est-ce que ?
Où est-ce que ?
Où ?
À quelle heure ?
Qui est-ce ?
Est-ce que ?

Uma questão interessante a ser observada é o fato deste exercício, trabalhado na unidade 7, já ter sido sistematizado nas unidades 2 e 3, o que suporia uma simples retomada e reforço do conteúdo. O que se percebe nessa atividade é o caráter restritivo das possibilidades de respostas, pois as mesmas estão localizadas em um quadro exatamente ao lado do exercício, e o não incentivo à busca de soluções por parte do aluno.

Quanto às habilidades a serem desenvolvidas (CO, EO, CE, EE), o livro didático *Tempo 1* apresenta todas de maneira simultânea, com diferentes ênfases de acordo com o nível lingüístico do aluno. Inicialmente a ênfase maior é a compreensão oral, apresentada através de atividades de escuta. Por serem essas atividades apresentadas em grande número, as interferências externas, como o ambiente ou uma má acústica, podem incidir sobre a aprendizagem do aluno,

dificultando por vezes a sua compreensão. Esse fator é tão importante que são vários os alunos que se sentem desmotivados a continuar aprendendo a língua exatamente por não conseguirem compreender os diálogos ou situações apresentadas pelo livro.

Com o aumento progressivo da segurança em relação à compreensão da língua por parte do aluno são reforçados os exercícios de produção oral, onde se tem a oportunidade de aplicar os conteúdos aprendidos e de produzir seus próprios enunciados, mesmo que simples. Por ser um livro voltado à iniciantes na aprendizagem do francês como língua estrangeira, as atividades de produção oral estão baseadas em situações informais de uso da língua, como conversas por exemplo, e não em situações formais, como intervenções, discursos ou conferências, apesar dessas situações serem eventualmente apresentadas no âmbito da compreensão para os alunos dos níveis mais adiantados. Um exemplo dessa situação é o exercício 'À Vous' das páginas 182 e 183, onde são apresentadas duas histórias em quadrinhos do desenhista argentino Quino, que contam a vida dos personagens Pedro Malasuerte e Javier Bonaventura em situações cotidianas. O aluno deve, assim, contar as duas histórias a partir dos desenhos apresentados, com a possibilidade, incentivada pelo professor, de um aprofundamento do exercício a partir da comparação da vida dos dois personagens.

A terceira habilidade enfatizada no processo de aquisição é a compreensão escrita. Esse é um ponto importante destacado nos parâmetros teóricos da abordagem comunicativa, onde é defendido o uso de textos autênticos, ou seja, textos não produzidos especialmente para os alunos que aprendem a língua. Esse é um ponto falho no *Tempo 1*, onde a quase totalidade dos textos é produzida especialmente para o livro e com fins didáticos. Isso ocorre especialmente no final de cada unidade, onde é apresentada uma parte de civilização, ou seja, conhecimentos e curiosidades sobre o país ou países onde a língua alvo é a língua materna ou segunda língua. Geralmente os textos apresentados são superficiais e fabricados, o que gera freqüentemente um certo desinteresse pelo conteúdo apresentado. A solução encontrada para o preenchimento dessa lacuna é a intervenção do professor, que escolhe atividades complementares, como textos ou vídeos autênticos, que estimulem o desenvolvimento comunicativo e motivem seus alunos à conhecer os aspectos socioculturais da comunidade da língua alvo.

Finalmente, a quarta habilidade a ser enfatizada é a expressão escrita, presente de maneira discreta no princípio da aquisição, restringindo-se ao preenchimento de fichas, bilhetes e cartões postais, e mais fortemente no final, com a redação de cartas pessoais e oficiais, histórias e acontecimentos.

Apesar do desenvolvimento das quatro habilidades, é clara a tendência do livro em privilegiar a oralidade. Como consequência, tem-se um aluno que se comunica extremamente bem na língua estrangeira sobre uma diversidade grande de assuntos mas que apresenta uma grande dificuldade na escrita, não tanto em relação ao vocabulário mas, principalmente, em relação à gramática e à ortografia, podendo ser este fato mais ou menos relevante de acordo com os interesses e objetivos apresentados pelo grupo de alunos, que podem querer apenas viajar para algum país de fala francesa – e, nesse caso, o livro didático corresponde a todas as expectativas – ou adquirir um conhecimento mais profundo e minucioso, o que exigiria uma complementação do livro com atividades que trabalhem mais exigentemente os aspectos estruturais da língua. Outra consequência do privilégio dado à oralidade é o incentivo ao desenvolvimento da autonomia do aluno na aprendizagem e utilização da língua, já que estimula o uso da competência comunicativa e de estratégias de comunicação em contextos muito diversificados.

No que se refere à avaliação dos conteúdos apresentados pelo livro didático, geralmente elas possuem um caráter fechado e com alto grau de precisão, o que significa que o aluno tem uma possibilidade restrita de respostas, o que limita o uso da sua competência comunicativa e criatividade. No entanto, seguindo os preceitos da abordagem comunicativa, os erros são considerados com maior tolerância, como parte do processo de aprendizagem e aquisição da nova língua. Os conhecimentos gramaticais, assim como o vocabulário, a serem adquiridos pelo aluno são definidos para cada nível e coerentes com os objetivos do público alvo.

Considerando todas as características acima analisadas, conclui-se que o livro didático *Tempo 1* segue os preceitos da abordagem comunicativa no que se refere (a) ao desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas, com prioridade para a expressão oral e a compreensão auditiva, (b) à ênfase da aprendizagem – que está na comunicação -, (c) aos erros – que são considerados com maior tolerância – e (d) ao fomento da autonomia na aprendizagem.

No entanto, não segue esses preceitos na sua totalidade, porque não deixa ao estudante espaço para contribuir com a sua personalidade no processo de aprendizagem e não privilegia o uso de textos autênticos, por exemplo, sendo possível afirmar que demonstra características de uma evolução natural da abordagem comunicativa moderada, como visto no item 3.2 deste trabalho, influenciada também pelas importantes mudanças socioculturais e econômicas ocorridas especialmente na Europa na última década do século XX.

De acordo com Bérard, um dos pontos fortes do livro didático *Tempo 1* é a diversidade dos exercícios e tarefas a serem cumpridos pelo aluno, o que seria uma garantia de motivação dada pelo material.

Le principe de variété des activités et des tâches à réaliser nous semble un des points forts de la méthodologie mise en œuvre, c'est en effet une garantie de la motivation que le matériel didactique doit maintenir et développer. Ce sont donc des tâches liées aux différentes activités d'apprentissage : compréhension, production, systématisation en proposant des échantillons de communication en langue étrangère vraisemblables, des activités de production faisant appel à la créativité et des exercices structurés qui font une place à la possibilité de conceptualiser le fonctionnement des règles à différents niveaux. Le concept d'environnement d'apprentissage apparaît également comme un élément du dispositif dans la mesure où il peut faire donner une existence et une possibilité de contact avec la langue étrangère, c'est le rôle privilégié que peuvent jouer les nouvelles technologies. (Bérard, 2001)

Por ser esse um fator importante destacado pela autora do livro e percebido na prática de sala de aula do CELIN como decisivo na mudança de utilização do livro didático, será desenvolvido, no próximo capítulo, um estudo sobre as diferentes teorias motivacionais e seus elementos presentes no livro didático.

4. MOTIVAÇÃO

**Toda ação, uma vez iniciada,
entra num jogo de interações e retroações
no meio em que é efetuada, que podem desviá-la
de seus fins e até levar a um resultado
contrário ao esperado.
Edgar Morin**

4.1 Teorias psicológicas da motivação

Um dos preceitos básicos da teoria da abordagem comunicativa, como já tratado anteriormente, é a centralização da aprendizagem no aluno. Este não é mais um receptor das informações dadas pelo professor ou um mero coadjuvante; agora assume o papel principal em sala de aula, sendo responsável pelo seu processo de aprendizagem. Para Magnanti (2000), trabalhar a linguagem como processo de interação exige uma redefinição de papéis: o professor não pode ser visto como o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, antes atuará como mediador nesse processo. Seu papel é polemizar, discutir, ouvir as diversas vozes, desafiar. No processo de interação, as falas são imprevistas, elas constituem a essência do processo de ensino. Trabalhar nessa perspectiva é ver as interações verbais e sociais como espaço de construção de conhecimento.

Para que essa mudança aconteça, é imprescindível que o aluno esteja totalmente envolvido com seus estudos e motivado para conhecer uma nova língua e uma nova cultura. São muitos os fatores que contribuem no processo de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira. Paul Boogards (1991), em seu livro *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, afirma que na aprendizagem estão presentes as características individuais do aluno, as do professor e as da situação de aprendizagem. Segundo ele, Burt & Dulay (1981) defendem a existência de apenas dois grandes componentes na aprendizagem: o aluno e a situação de aprendizagem - que compreende o professor, o grupo de

alunos e a comunidade. Para Boogards, essa divisão reduz a importância do papel do professor em sala de aula.

Características individuais – internas - dos alunos como a aptidão, a inteligência, a atitude, a motivação, a personalidade, a idade, o sexo e as estratégias de comunicação e de aprendizagem que possui são, para ele, fatores determinantes para o sucesso de sua aprendizagem. Já as características externas provêm dos seguintes fatores:

- a) *do professor* (seus aspectos cognitivos e afetivos, seu conhecimento da língua, seu domínio metodológico, sua escolha e uso do material didático, suas atividades didáticas);
- b) *da situação de aprendizagem*, isto é, do contexto escolar (ambiente físico, o grupo com quem estuda, o ambiente afetivo, a organização global do ensino e o emprego do tempo pelo aluno);
- c) *do contexto social* (possibilidade de contato freqüente com falantes da língua estrangeira, as necessidades imediatas dos alunos, influência da língua alvo no contexto socioeconômico da língua materna, (relação língua dominante/língua dominada), utilidade prática da língua alvo, entre outros).

É em relação ao contexto social que a diferença entre o estudo de língua estrangeira e o de segunda língua se tornam bem marcantes. Quando se estuda uma língua estrangeira existe uma distância geográfica entre o país onde vive o aluno e o país da comunidade da língua alvo. Já a proximidade com a língua alvo – mesmo meio geográfico - é um facilitador no estudo da segunda língua. Nesse trabalho será enfocado, mais especificamente, o estudo do francês como língua estrangeira, ou seja, analisando a situação de estudo do francês no Brasil.

Assim, entre os fatores apontados com relação às características individuais do aluno destaca-se, sobretudo, a motivação como sendo essencial para um melhor aproveitamento do aluno no aprendizado de uma língua estrangeira. Esse fator é tão importante que está cada vez mais difundida a idéia de que “aqueles que desejam aprender algo conseguem seu propósito apesar do professor, dos livros utilizados ou do contexto” (Cantos Gómez, 1999, p.53). Boogards (1991) afirma que existe uma tendência, tanto na pesquisa experimental em didática de línguas quanto na prática

cotidiana, de considerar os termos *motivação* e *atitude* como sinônimos, o que para ele não é apropriado¹⁴. A *motivação* é responsável pelo *porque* as pessoas decidem fazer algo, *por quanto tempo* elas estão dispostas a sustentar a atividade e *com qual persistência* elas irão persegui-la. Ela é mais intensa quando as pessoas são competentes, têm autonomia suficiente, atingem objetivos que valham a pena, obtêm um “feedback” e são aprovados por outras pessoas.

Formulam-se assim teorias motivacionais, que tentam explicar *por que* as pessoas se comportam e pensam de uma determinada maneira. São vários os desafios com os quais os pesquisadores têm sido confrontados, podendo-se enumerar seis principais:

- a) *consciência x inconsciência* (distinguir influências conscientes x inconscientes no comportamento humano);
- b) *cognição x afeto* (explicar as influências cognitivas e afetivas/emocionais no comportamento humano);
- c) *redução x amplitude* (reconhecer as vastas influências potenciais no comportamento humano para diminuir construções induzidas).
- d) *multiplicidade paralela* (avaliar pela interação de influências múltiplas paralelas no comportamento humano);
- e) *contexto* (explicar o inter-relacionamento entre o indivíduo, o meio ambiente direto dele e o contexto sociocultural externo);
- f) *tempo* (natureza diacrônica da motivação – eixo temporal).

Com o início das pesquisas sobre motivação, tanto clínicas quanto experimentais, na psicologia, são várias as linhas teóricas desenvolvidas. A primeira grande teoria motivacional deve-se a Freud exposta na sua obra *Projeto de uma Psicologia Científica* (1895), apoiando-se em procedimentos clínicos. A teoria psicanalítica da motivação propõe uma fundamental variedade de influências. Freud propõe que toda ação ou comportamento é resultado de um instinto biológico

¹⁴ Para Boogards, na motivação o objeto em questão – nesse caso a língua alvo -, é um objetivo; já a atitude é uma avaliação ou uma apreciação do objeto. A motivação, sendo uma tendência, pode ser mais ou menos forte; ela é medida em termos de intensidade e pode variar de 0 (ausência total) e 1 (presença máxima). A atitude, por outro lado, é positiva ou negativa e pode variar entre -1 (extremamente negativa) e +1 (extremamente positiva). (Boogards, 1991, p.51) Trad. da autora.

interno, que pode ser classificado em duas categorias: vida (sexo) e morte (agressão). De acordo com Nuttin (1959), citado por Penna (1979), Freud considera o reflexo como protótipo e modelo do comportamento.

No esquema adotado, o estímulo é concebido como um fator de produção de energia. Dele resulta uma elevação do potencial, com ruptura do nível ótimo em que deve permanecer o organismo. O excesso responsável pelo desequilíbrio terá que ser escoado através de resposta adequada. A função da resposta será, pois, de descarga. Produzindo o escoamento do excesso de energia, cessa o estado de desconforto ou de desprazer, recompondo-se a condição de equilíbrio (princípio da constância). (Penna, 1979, p.143)

Segundo Freud, os estímulos responsáveis por maior acréscimo de tensão não são os que procedem do meio externo, mas sim, os que se originam no próprio interior do organismo, como a fome, a sede e o sexo. Alcona (1959), também citado por Penna (1979), resume a perspectiva freudiana, tal como ela se apresenta em suas formulações iniciais, em seis proposições básicas:

- a) todo comportamento é motivado;
- b) os motivos persistem atuantes desde o nascimento até a morte do organismo, não obstante os esforços exercidos pelo meio cultural para modificá-los ou bloqueá-los;
- c) os motivos são freqüentemente inconscientes;
- d) a motivação exprime-se sob a forma de tensão;
- e) existem apenas dois motivos aos quais se vinculam todos os padrões de comportamento: a libido e a destrutividade;
- f) a motivação tem uma natureza essencialmente biológica e instintiva.

Segundo Huitt (1998), muitos dos discípulos de Freud vão além do conceito básico de vida (sexo) e morte (agressão) desenvolvido por ele. Erickson (1946) e Sullivan (1968), por exemplo, propõem que uma relação social e interpessoal são fundamentais e Adler (1989) propõe o poder como sendo imprescindível.

Sob a influência do movimento gestáltico, surge a teoria gestaltista da motivação. É a partir da publicação de *As bases da Evolução Psíquica* (1941) de Kurt Koffka que o estudo das atividades de conceituação e solução de problemas converte-se em uma teoria geral do comportamento. Sendo um sistema altamente abrangente, não faltam considerações sobre as variáveis motivacionais, que para Penna (1979), não se mostram sistematizadas; estão distribuídas de forma difusa

em diversos tópicos da psicologia. Além de Koffka (1935), também integram a base da teoria gestaltista Wertheimer (1925), Kohler (1938) e Lewin (1922).

A teoria humanística é representada por um dos mais influentes teóricos da área de motivação: Abraham Maslow (1954). Sua teoria está exposta em *Motivation and Personality*, publicado em 1954, obra essa marcada por diversas influências como a da tradição funcionalista de James e Dewey, a da teoria gestaltista de Wertheimer, somadas a elementos da perspectiva freudiana e adleriana. Maslow trabalha com o conceito de necessidade e propõe uma lista hierarquizada de necessidades básicas:

- a) necessidades fisiológicas, como a comida, a bebida, o descanso, o exercício, o abrigo, entre outras;
- b) necessidades de segurança;
- c) necessidade de participação ou integração e amor: pertencer, estar associado, ser aceito pelos companheiros, ter amizades, etc.;
- d) necessidades de auto-estima e respeito próprio: confiança em si mesmo, autonomia, sucesso, competência, preparação, respeito, prestígio, apreço, gratidão, etc.;
- e) necessidades de auto-atualização: aperfeiçoamento, desenvolvimento das potencialidades, realização de projetos pessoais, etc.;
- f) necessidade de conhecimento e compreensão de mundo.

Maslow assinala que a ordem das necessidades não é, obrigatoriamente, a mesma para todos os indivíduos nem para todas as idades. Segundo Penna (1979), as necessidades cognitivas, isto é, de conhecimento e compreensão de mundo, foram as menos estudadas, possivelmente por não terem significação diante de uma abordagem clínica. Segundo Maslow, uma vez que temos nossos problemas resolvidos, podemos realmente nos interessar pelo mundo.

Assim, analisando as teorias acima expostas, deduz-se que elas têm em comum uma característica principal: elementos externos ao nosso controle pessoal. A isto, Kelly (1955) chamou de teorias de ação – reação.

A teoria cognitiva relacional de Nuttin (1953), centraliza-se no conceito de relação ou referência intencional. Ele parte do conceito de que a personalidade não

se concebe como um sistema apenas definido pelos limites periféricos do organismo. Na verdade, ela é uma estrutura que vai além de sua organização interna. Supõe uma inserção ativa e progressiva no que se refere ao número de enlaces que a vinculam ao mundo. A tese central é a de que todo comprometimento envolvendo a correlação eu–mundo implica uma ameaça à integridade do organismo ou da personalidade. O indivíduo que não consegue promover certas formas de contato com seus semelhantes ou situar-se no conjunto de seu mundo, experimenta perturbações, mais ou menos profundas, no funcionamento de seu organismo psicofisiológico. Nuttin (1980) afirma que o ponto de partida de um ato motivado não é o estímulo, nem mesmo um estado de coisas como tal, mas sim um indivíduo em situação:

Cet individu en situation (I- E) agit, en tant que sujet (s), sur un état de choses perçu (Ep) en vue d'un état de choses conçu, ou but, (Ec). Cette action mène à un second état de choses perçu (Ep2) qui correspond oui ou non au but posé (Ec). Quand Ep2 est identique à Ec, il y a un renforcement positif; en cas de non-identité, il y a un renforcement négatif. (Nuttin, *apud* Boogards, 1991, p.50)

Um outro elemento chave na teoria de Nuttin é a noção de necessidade, que ele define como uma relação solicitada entre o indivíduo e o mundo. O indivíduo age de maneira satisfatória na medida em que atinge padrões, sejam eles inatos ou construídos pelo sujeito. Para o autor, é a redução do nível ótimo de contato com o meio que desencadeia distúrbios, motivando o indivíduo à uma ação para que retorne a uma estabilidade.

O primeiro modelo compreensível de motivação foi a teoria da motivação de realização de Atkinson (1974), que dominou o campo por décadas. Sua influência é ainda considerável e alguns de seus componentes (necessidade de realização e medo de falhar) têm sido adotados por vários modelos contemporâneos. A teoria foi formulada dentro de uma estrutura de expectativa de valor e comportamentos de realização, vistos por Atkinson como sendo determinados por expectativas de sucesso e incentivo de valor. Essa teoria se insere em um grupo conhecido como *teorias de expectativa e valor*. Similar à maioria das teorias cognitivas, elas têm em comum a crença de que o homem é um aprendiz ativo nato, com uma curiosidade inata e uma insistência para conhecer seu meio ambiente e distinguir seus desafios. É por isso que a questão principal nas teorias de valor não é o que motiva os aprendizes, mas sim, o que direciona e forma suas motivações inerentes.

Nessas teorias, como o nome já diz, são dois os fatores predominantes: a expectativa de sucesso e o valor deste. Pesquisadores têm enfatizado um número de diferentes fatores que determinam a expectativa de sucesso e, de um ponto de vista educacional, os mais importantes aspectos incluem processar as próprias experiências passadas (teoria da atribuição), julgar as próprias habilidades e competência (teoria da auto-eficácia) e tentar manter a auto estima (teoria da auto-valorização). Os processos atribucionais formam uma das mais importantes influências na formação das expectativas das pessoas e sua investigação foi o modelo dominante em pesquisa sobre a motivação de estudantes nos anos 80.

O princípio fundamental da teoria da atribuição é a de que as atribuições causais feitas de sucessos ou fracassos anteriores têm consequência no empenho das realizações futuras. Dörnyei (2001) afirma que para Graham (1994) as atribuições mais comuns no ambiente escolar são a habilidade, o esforço, a dificuldade da tarefa, a sorte, a disposição, a experiência familiar e a ajuda de outras pessoas. Já na teoria da autoeficácia, o senso de eficácia determinará ao indivíduo a escolha das atividades a serem tentadas, levando em consideração o nível de suas aspirações. Nesse caso, Dörnyei (2001) cita Bandura (1993) como um dos pesquisadores mais influentes dessa corrente. Para ele, a autoeficácia é determinada pela performance prévia do indivíduo, pela sua capacidade de aprendizagem através da observação de modelos, pelo seu encorajamento verbal feito por outros indivíduos e pelas suas reações psicológicas. Por fim, tem-se a teoria da auto-valorização, onde Dörnyei (2001) afirma que de acordo com Covington (1992) as pessoas são altamente motivadas a manter um senso fundamental de valor pessoal, especialmente diante da competição, da falha ou de um feedback negativo.

Embora as teorias de expectativa produzam significativas explicações sobre performances individuais em diferentes situações de realização, elas não respondem sistematicamente uma outra questão motivacional: o indivíduo *quer* fazer a tarefa? Esse é o papel do valor, segundo componente das teorias de expectativa e valor. Ele é definido a partir de quatro componentes:

- a) valor a atingir (importância pessoal para fazer bem uma tarefa);

- b) valor intrínseco (interesse e divertimento vindos da performance da atividade);
- c) valor extrínseco útil (nível de satisfação alcançado entre a tarefa e os objetivos atuais e futuros);
- d) custo (componente negativo do valor, incluindo fatores como esforço despendido e tempo).

Duas novas direções particularmente importantes na pesquisa de motivação são a inclusão de *motivos sociais* nos diversos paradigmas de pesquisa e o exame da *dimensão temporal* da motivação.

O mais importante desenvolvimento em psicologia motivacional, durante os anos 90, foi o aumento de ênfase dada ao estudo da motivação que provêm antes do contexto sociocultural do que do individual. Na motivação social, os motivos estão diretamente relacionados ao meio social do indivíduo, enfatizando a natureza interpessoal desse tipo de motivação. Ela pode ser contrastada com a motivação pessoal, mas a sua distinção ou separação é difícil de ser feita, especialmente porque muitas cognições e emoções pessoais são direta ou indiretamente construídas socialmente. Uma das distinções que pode ser feita entre os dois tipos é a de que a motivação social requer a presença psicológica do outro e determina reações a essa pessoa, pares ou grupos. Já a pessoal pode ser estudada na ausência de outros significantes.

No que diz respeito aos aspectos culturais da motivação, o valor colocado na educação, nas crenças culturais sobre a aprendizagem e no suporte social da família para as atividades acadêmicas são três aspectos particulares de valor considerados como relevantes. Alguns fatores sociais são marcadamente determinantes, como a competição, o poder, a afiliação (cooperação), a preocupação social e o reconhecimento.

Outro fator social que exerce uma influência importante na motivação do aluno é o meio onde se dá a aprendizagem e no qual ele está inserido. Esse meio é formado, basicamente:

- a) pelos pais e professores (muitos estudos indicam que os comportamentos verbais e não-verbais imediatos dos professores que reduzem a distância

entre professor e aluno (chamando os estudantes pelo nome, usando o humor, andando pela sala, incluindo tópicos e exemplos pessoais) podem causar impacto nos níveis de aprendizagem, modificando a motivação do estudante em sala de aula)

- b) pelo grupo (estrutura, nível de desenvolvimento, estilo de liderança e comportamento);
- c) pela escola.

Para o pesquisador motivacional Zoltán Dörnyei (2001), o desafio final dos pesquisadores de motivação é o *tempo*. Apesar de algumas teorias afirmarem que esse é um estado emocional ou mental relativamente estável, o tempo é relevante à motivação em pelo menos duas áreas cruciais:

- a) motivação para realizar usualmente uma atividade envolve gradação. Trata-se de um complexo processo mental que envolve planejamento e objetivo inicial, formação de intenção, geração de tarefa, implementação da ação, controle de ação e avaliação.
- b) é caracterizado pelo balanço de diversas influências internas e externas a que o indivíduo está exposto.

Dörnyei afirma que a motivação não é um estado relativamente constante mas sim dinâmico, que muda o tempo todo, segundo a intensidade do esforço investido na atividade para atingir um objetivo particular oscilando entre altos e baixos regulares. A mais importante distinção temporal é entre o processo de intenção ou formação da *fase de pré-decisão* e o processo de implementação da *fase de pós-decisão*. A fase de pré-decisão é o estágio da tomada de decisão. Muitos estudos baseados nessa fase motivacional centram-se no planejamento e no “atingir o objetivo”. Já a fase de pós-decisão é o estágio de implementação que envolve manutenção e controle motivacional durante a decretação da intenção. As questões chave a serem examinadas aqui são os fenômenos de ação inicial, perseverança e a superação de diversos obstáculos internos para a ação.

Subsidiadas pelas teorias psicológicas motivacionais acima descritas, várias foram as teorias motivacionais mais especificamente voltadas para a aprendizagem

de segundas línguas ou de uma língua estrangeira. Elas serão vistas com mais detalhe na seção a seguir.

4.2 A motivação no ensino de uma língua estrangeira

Com base nas diversas e distintas teorias psicológicas motivacionais são várias as definições dadas à motivação. Aqui a motivação é focalizada como fator presente e de extrema importância no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Para Pinillos (1975) “a palavra motivação, derivada do latim *motus*, designa, na linguagem corrente, a raiz dinâmica do comportamento, isto é, aqueles fatores determinantes internos, mais do que os externos ao sujeito, que, de dentro para fora, o incitam à ação.” Já para Mattos (1972), “Motivar é despertar o interesse e a atenção dos alunos pelos valores que estão contidos na matéria: que nossos alunos queiram aprender equivale a dizer irromper no seu psiquismo, despertar e direcionar a sua energia...” (Mattos, *apud* Cantos Gómez, 1999, p.58) Para Robidas (Online), na educação, a motivação designa as razões que estimulam o desejo de aprender. Em uma relação professor/aluno, motivar é, para o professor, manter o estudante atento e ativo, suscitar sua cooperação e sua participação e ajudar a mantê-las. Para o aluno, estar motivado é encorajar-se ao esforço para atingir um objetivo ou satisfazer uma necessidade.

Entre as classificações atribuídas à motivação está a de que ela pode ser extrínseca ou intrínseca. Spaulding (1992) afirma que “estamos extrínsecamente motivados para involucrarmos en una actividad cuando reconocemos que si lo hacemos probablemente experimentaremos lo que percibimos como consecuencia positiva o deseable” (Spaulding, *apud* Serrón, 2000, Online), ou seja, é a motivação produzida fora do indivíduo, centrada nos resultados, na crença de que a aprendizagem terá uma consequência positiva. Pekrun distingue esses resultados como prospectivos e retrospectivos. Os prospectivos estão ligados de forma direta aos resultados das tarefas, como notas, elogios dos pais, etc. e os retrospectivos funcionam fundamentalmente como avaliação, como reações retrospectivas à tarefa e seus resultados. Quando a motivação extrínseca é a única presente na aprendizagem, ela parece mostrar uma maior probabilidade de fracasso acadêmico. Se uma situação real é tomada como modelo, verifica-se que o desenvolvimento de

livros didáticos e metodologias de ensino de língua estrangeira - e atendo-se aqui ao ensino do francês como língua estrangeira, visando o ensino com um fim específico, tem-se uma motivação extrínseca. Abordagens conhecidas como FOS – Français sur des Objectifs Spécifiques -, destinam-se ao aprendizado do francês com fins específicos - como, por exemplo, francês jurídico, para turismo, entre outros -, modalidade cada vez mais difundida pela sua possibilidade de aprendizagem mais rápida e com uma aplicação definida.

Já a motivação intrínseca provém do próprio indivíduo, cabendo a ele o seu controle. Ela é centrada na satisfação pessoal, no prazer que a aprendizagem de uma língua proporciona, sem a busca de benefícios externos.

Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward.

...Intrinsically motivated behaviours are aimed and bringing about certain internally rewarding consequences, namely, feelings of competence and self-determination. (Deci, *apud* Brown, 1994, p.38)

Os alunos intrinsecamente motivados aprendem o francês como língua estrangeira com livros didáticos e metodologias de francês de caráter geral, chamado de FLE – Français Langue Étrangère – que aborda aspectos culturais e sociais não apenas dos franceses mas também de comunidades francófonas.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é diferente da aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo seu caráter social, que prevê a interação, direta ou indiretamente, do indivíduo com povos e culturas diferentes da sua. Estando contemplada na área de conhecimento das ciências humanas, a aprendizagem de uma língua adquire um caráter individual e único, já que exige processos cognitivos ligados à experiência de vida de cada indivíduo. Conhecer a comunidade na qual a língua alvo está inserida é imprescindível, principalmente, se considera-se a língua como um dos códigos que melhor representa a cultura de um povo. Quando se estuda uma língua estrangeira, essa é, inclusive, uma das maiores dificuldades encontradas pelo aluno: a falta de contato com a comunidade da língua alvo, ocasionada, sobretudo pelas distâncias geográficas. Apesar do acesso cada vez mais fácil às informações internacionais, através de multimeios como a televisão e a internet - veículo de comunicação dos mais sofisticados, com um repertório infinito de informações, e com a possibilidade de ser acessado em tempo real - é

necessário que o aluno conheça um mínimo sobre a cultura e a maneira de pensar da comunidade da língua alvo para que possa estar apto a absorver essas informações sempre a partir de um contexto determinado.

Para isso, não basta o conhecimento do sistema de normas, do léxico ou da gramática da língua alvo. Segundo Williams e Burden (1997), “a aprendizagem de uma língua estrangeira implica uma alteração da auto-imagem, a adoção de novas condutas sociais e culturais e de novas formas de ser, o que produz um impacto importante na natureza social do aluno”¹⁵ (1997, p.123). A aprendizagem de uma língua estrangeira é afetada pela globalidade composta pela situação social, o contexto e a cultura da língua alvo.

O meio social ou cultural refere-se ao meio ambiente no qual o indivíduo está inserido e determina assim suas crenças sobre outras culturas e linguagem. A influência do meio social e cultural sobre o indivíduo é, portanto, extremamente forte, sendo determinante na formação do seu caráter e na sua maneira de ver o mundo. E essas crenças têm um impacto significativo na aquisição de uma segunda língua, já que não apenas a cultura do indivíduo forma agora o seu caráter mas recebe também a influência de um outro meio social e cultural através da outra língua, levando-o a compartilhar e enriquecer o seu conhecimento prévio de mundo.

A pesquisa no que se refere à motivação aplicada ao aprendizado de segundas línguas é dominada pelos trabalhos de Gardner e Lambert (1972) e, em um segundo, momento pelos trabalhos de Gardner (1980). Segundo eles uma das visões teóricas sobre motivação está fundamentada em princípios sociopsicológicos. A motivação é associada a atitudes relacionadas à comunidade de falantes da língua alvo, ao desejo expresso de interação com tais falantes e a um grau de identificação com a comunidade. É a combinação de esforço *mais* desejo de alcançar o objetivo de aprender a língua *mais* atitudes favoráveis para aprendê-la. Em termos práticos, é o esforço que o indivíduo faz para aprender uma língua estrangeira nos institutos de língua de seu país de origem, pressupondo, inicialmente, que o domínio dessa língua lhe permitirá uma aproximação com determinado povo e sua cultura.

A teoria motivacional mais influente no campo de ensino/aprendizagem de segundas línguas é a de Robert Gardner que, junto com seus colegas e associados

no Canadá, criou esse campo de estudo, dando-lhe uma ênfase sociopsicológica. Gardner e Lambert fundamentam sua teoria nas idéias sociobehavioristas de Mowrer (1950), que focaliza seus estudos na aquisição da língua materna (primeira língua) e entende que a criança aprende a falar imitando seus pais, cujas atividades e presença estão associadas à satisfação de necessidades. Essa tendência da criança imitar seus pais é chamada por Mowrer de identificação. Esse processo de identificação seria, segundo Gardner e Lambert, a base da motivação a longo prazo, necessária para uma eficiente aprendizagem da língua estrangeira. Se uma motivação a curto prazo é suficiente quando se refere a realizar com sucesso tarefas escolares, uma motivação a longo prazo parece ser indispensável para a “difícil tarefa que é o desenvolvimento de uma competência real em uma nova língua”. (Boogards, 1991, p.53)

Gardner e Lambert propõem então o modelo sócio-educacional, visando conhecer melhor a motivação relacionada à aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse modelo enfatiza a idéia de que os idiomas englobam em sua aprendizagem aspectos comportamentais típicos da outra comunidade lingüística:

- a) crenças culturais surgidas a partir do contexto social;
- b) diferenças individuais e, em especial, a motivação;
- c) contextos formais e não formais na aprendizagem;
- d) resultados lingüísticos e não lingüísticos.

Em seus estudos, os referidos autores distinguem dois tipos de motivação na aquisição de uma língua estrangeira: *instrumental* e *integrativa*. A motivação instrumental tem como característica o desejo, por parte do aluno, de obter reconhecimento social ou vantagens econômicas através da aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse tipo de motivação é geralmente caracterizado pelo desejo de obter algo prático ou concreto do estudo da língua alvo. A finalidade da aquisição da língua é mais utilitária, como exames de graduação em universidades, procura por um emprego, aumento salarial baseado na habilidade lingüística, leitura de material técnico, tradução de trabalhos, elevação do status social, para citar somente alguns exemplos. Esse é o caso, por exemplo, do curso ofertado pelo CELIN para

¹⁵ Traduzido do original em espanhol.

funcionários (operadores segundo classificação da empresa) da montadora Renault do Brasil em 1998 que deveriam dominar a língua francesa para seguir estágios técnicos na França e receber promoções no emprego. Como eles, um número representativo de estudantes do CELIN busca o aprendizado da língua estrangeira para fins acadêmicos, seja ele a leitura compreensiva de textos, a suficiência para cursos de mestrado e doutorado, a possibilidade de estudar no exterior, etc.

Já a motivação integrativa caracteriza-se pelas atitudes positivas em relação aos falantes da língua alvo, como o desejo de integração ou o interesse em conhecê-los. Por exemplo, morar em uma nova comunidade, um novo país cuja língua domina, trata-se da motivação integrativa, componente chave que ajuda o indivíduo a desenvolver um nível desejável de proficiência na língua, tornando-o operacional na comunidade e, muitas vezes, um dos seus membros. Para os autores, mesmo sendo a motivação instrumental e a integrativa elementos essenciais para o sucesso, é a motivação integrativa que melhor o sustenta a longo prazo na aprendizagem de uma língua estrangeira. Em seus estudos a motivação instrumental aparece como um fator significativo em algumas pesquisas, enquanto que a motivação integrativa está continuamente ligada ao sucesso na aquisição de uma língua estrangeira.

[Para Brown] ... both integrative and instrumental motivation are not necessarily mutually exclusive. Learners rarely select one form of motivation when learning a second language, but rather a combination of both orientations. He cites the example of international students residing in the United States, learning English for academic purposes while at the same time wishing to become integrated with the people and culture of the country. (Norris-Holt, 2001, Online)

Para Gardner e Lambert (1972), o aluno com uma orientação instrumental pode possuir o mesmo grau de motivação do que um aluno com orientação integrativa. Contudo, acreditam que aqueles com orientação integrativa alcançarão um melhor domínio do idioma estudado.

As pesquisas realizadas a partir dos anos 60, principalmente as de Gardner e Lambert, somam à motivação o afeto e as atitudes, ainda que exista uma distinção tradicional¹⁶ entre percepção, motivação e afeto. Para a psicologia educacional e social, a motivação é associada ao interesse, à atenção, à aptidão, ao esforço, à

¹⁶ Termo adotado por ISEN, A. M. (1984) *Towards Understanding the Role of Affect in Cognition*, in: R.S. Wyer Jr e T. K. Skroll (eds) *Handbook of Social Cognition*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

persistência, ao desejo, ao nível ou grau de participação, à relevância, às expectativas ou objetivos, ao sucesso ou fracasso, etc. Gardner (1985), define motivação como as “reações de atitudes do discente com respeito a algo (externo) baseadas em suas próprias crenças e opiniões (internas)”.

Teóricos da didática de línguas como Boogards (1991) e Cantos Gómez (1999) observam uma estreita relação conceitual entre motivação e atitude. Boogards (1991, p.48) afirma que “dans la recherche expérimentale en didactique des langues aussi bien que dans la pratique quotidienne des enseignants, on constate une tendance à considérer les deux termes comme plus ou moins synonymes.” Para esses autores, um objeto externo pode aumentar ou diminuir o grau motivacional do aluno, manifestado em reações relacionadas ao objeto. Em situação de ensino/aprendizagem, essas manifestações do aluno podem ser em relação ao livro didático, fitas, livros de literatura em língua estrangeira ou mesmo em relação à postura do professor. Essas reações poderão ser positivas, com um aumento da motivação, ou negativas e de rejeição, o que diminuiria o grau de motivação do aluno para a aprendizagem, levando-o, a desistir do seu projeto de estudo. Considerando assim, tanto o livro didático, no que se refere à qualidade e organização de conteúdos, design gráfico, fotografias, diversos formatos de apresentação, cor, etc., quanto o professor, têm grande importância no grau motivacional do aluno, desencadeando mudanças tanto positivas como negativas.

Segundo Cantos Gómez (1999), algumas teorias, como o modelo sociopsicológico de Lambert (1967), propõem uma conexão entre atitudes e afeto e o resultado de uma aprendizagem de língua estrangeira. Deixam de lado os processos psicológicos que intervêm na aprendizagem, principalmente pela dificuldade em conciliar enfoques não cognitivos – derivados de teorias que consideram a língua estrangeira como não consciente – com o conceito de motivação – associado a fenômenos conscientes: esforço, seleção, comportamento voluntário, etc.

Para para Alonso (1991) há uma série de variáveis que podem motivar o aluno em sua aprendizagem, que são (a) os conteúdos e a maneira como estes são apresentados, (b) as tarefas a serem realizadas e a forma de apresentá-las, (c) a forma de organizar a atividade, (d) o tipo e a forma de interação com os colegas, (e) os recursos, (f) as mensagens dadas pelo professor, (g) os resultados obtidos pelo

aluno e, (h) a avaliação. Aqui fica evidente a importância de um professor qualificado, com formação continuada e, principalmente, consciente do processo de ensino/aprendizagem do aluno para que possa orientá-lo da maneira mais produtiva possível. Já para Keller (1983), as quatro fontes de motivação são (a) o interesse por parte do aluno, (b) que o que o aluno aprende seja realmente importante para ele, (c) que se gere uma certa expectativa sobre o que aprende e, (d) o resultado final.

Mesmo sendo a teoria de Gardner e Lambert uma teoria motivacional de bases muito sólidas dentro da área de ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas, segundo Boogards (1991) ela possui, atualmente, alguns pontos sujeitos à crítica. Um deles é o fato de estar baseada em um ponto de vista behaviorista, que constitui a base segundo a qual seria possível descrever a aquisição das línguas em termos de necessidades e imitação, de estímulo e resposta. Outro ponto a ser considerado é o de que Gardner e Lambert baseiam-se no conceito de Mowrer de integração da criança ao mundo de seus pais, ato esse inconsciente e obrigatório, para formular seus preceitos sobre a aquisição de uma língua estrangeira, ato voluntário e consciente de aproximação de uma outra comunidade.

No ano de 1995, Gardner revisa, junto com Tremblay, seu modelo de motivação em segundas línguas, incorporando novos elementos e sugerindo a seqüência *atitudes de linguagem* → *comportamento motivacional* → *realização*. O novo elemento é a inclusão de três variáveis mediadoras entre atitudes e comportamento: o objetivo a que se propõe, o valor e a auto-eficácia. Assim, o modelo oferece uma síntese do modelo anterior de Gardner e demonstra que variáveis adicionais podem ser incorporadas nesse modelo.

As teorias motivacionais descritas até o momento, apesar de poderem ser perfeitamente aplicadas à língua estrangeira, são desenvolvidas tendo como base o estudo da aquisição de segundas línguas, o que significa que o indivíduo está vivendo no país onde se fala a língua alvo. Não há dúvida de que esse fator influencia o grau motivacional do indivíduo de maneira diferenciada daquele que está em um país que não fala a língua estudada e onde não há, obrigatoriamente, o contato com a comunidade da língua estrangeira. Assim, duas propostas teóricas direcionadas à aprendizagem de uma língua estrangeira formam o grupo de teorias motivacionais conhecido como teorias de expectativa e valor, que se baseiam no

conceito de autoconfiança lingüística de Clément e nas atribuições de sucessos e fracassos na aprendizagem de língua estrangeira.

Autoconfiança geralmente se refere à crença de que uma pessoa tem a habilidade para produzir resultados, realizar objetivos ou determinadas tarefas, já a autoconfiança lingüística na visão de Clément é primeiramente uma construção definida socialmente, embora tenha um componente cognitivo. Esse conceito foi introduzido por Clément et al. (1977) para descrever um processo mediador em locais multiétnicos que afeta a motivação do indivíduo para aprender e usar a língua na outra comunidade de falantes. É importante lembrar que Clément e seus associados trabalham com estudos no Canadá, onde diferentes comunidades de falantes vivem juntas, caracterizando assim uma área de segundas línguas. Recentemente, Clément et al. (1994) estendeu a aplicabilidade do conceito de autoconfiança mostrando ser também significativa em situações de língua estrangeira, onde haja um pequeno contato direto com membros da comunidade da língua estrangeira mas um considerável contato indireto com a cultura dessa, através dos meios de comunicação, por exemplo. As atribuições de sucessos e fracassos se baseiam na teoria da atribuição, que analisa como as pessoas processam as experiências de fracassos (e sucessos) do passado e que conseqüências elas terão nos esforços de realização.

Outra teoria psicológica com aplicação à aprendizagem de uma língua estrangeira é a da autodeterminação, que põe em relevo a importância da motivação intrínseca na aprendizagem. É exatamente essa a característica apontada por Brown (1989) como sendo essencial em aula de língua estrangeira. Outro aspecto dessa teoria aplicado ao campo da língua estrangeira é o de favorecer a autonomia do aluno em sala de aula de maneira a aumentar a motivação do estudante.

Entre as contribuições à teoria da motivação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, desenvolvidas principalmente na segunda metade da década de 90, destaca-se especialmente as de Zoltán Dörnyei que, junto com Itsván Ottó, desenvolve em 1998 um modelo de processo de motivação em língua estrangeira. Esse modelo organiza as influências motivacionais da aprendizagem de línguas estrangeiras junto a uma seqüência de critérios de eventos funcionais na série de comportamento motivacional inicial e ordenado. Nesse modelo, Dörnyei e Ottó introduzem um processo orientado de perspectiva de motivação e sintetizam um

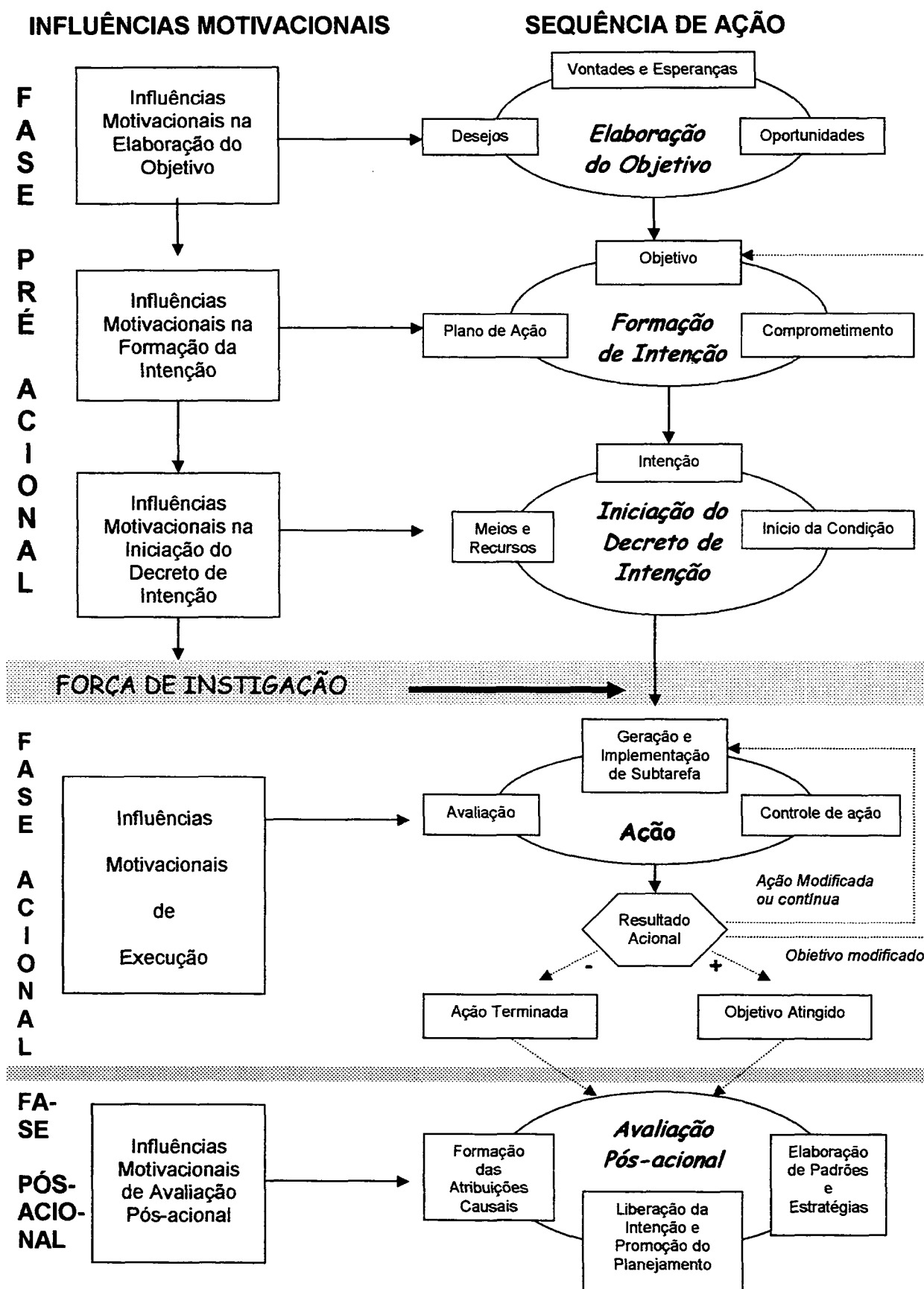
número de diferentes linhas de pesquisa em uma estrutura unificada, construindo dessa maneira um modelo não-reducionista.

O modelo de processo de motivação em línguas estrangeiras proposto pelos autores contém duas dimensões principais:

- a) *seqüência de ação*, que representa o processo comportamental por meio do qual anseios, esperanças e desejos iniciais são primeiro transformados em *objetivos*, depois em *intenções*, direcionando eventualmente para a *ação* e, espera-se, à *realização dos objetivos*, sendo depois o processo submetido à avaliação final.
- b) *influências motivacionais*, que inclui *fontes de energia* e *forças motivacionais* que sublinham e estimulam o processo comportamental.

Essas influências foram organizadas de maneira esquemática e podem ser assim representadas:

TABELA 4 - MODELO DE PROCESSO DE MOTIVAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA DE DÖRNYEI E OTTÓ - 1998.



FONTE: DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. London: Longman, 2001.

Nesse modelo, o processo comportamental motivado foi dividido em três fases principais:

- a) *fase pré-acional*, que corresponde ao estado de 'motivação de escolha' que precede o começo da ação;
- b) *fase acional*, que corresponde à 'motivação de execução' que energiza a ação enquanto ela estiver sendo finalizada.
- c) *fase pós-acional*, que envolve uma retrospectiva crítica depois da ação ter sido completada ou terminada.

A *fase pré-acional* faz referência ao processo de escolha de uma linha de ação a ser alcançada. Nessa fase pode-se distinguir três subprocessos: determinação do objetivo, intenção de formação e iniciação do ordenamento de intenção. Os antecedentes da "determinação do objetivo" no modelo proposto são amplos *anseios, desejos e oportunidades*¹⁷. O primeiro componente chave da sequência de ação do modelo é quando o processo de determinação do objetivo atinge um resultado concreto, um objetivo atual – é nesse ponto que o processo comportamental motivado inicia a determinação.

Porque representa a primeira decisão concreta tomada pelo aluno, o objetivo é um elemento importante na sequência de ação motivada mas não desencadeia diretamente a ação. O antecedente imediato da ação nesse modelo é a *intenção*¹⁸. Adicionar comprometimento a um objetivo é um passo crucial, decisivo no processo motivacional, mas não é suficiente em si mesmo. Deve-se desenvolver um plano de ação funcional que contenha os detalhes técnicos necessários com respeito à ação planejada, ou seja, um *esquema de ação* com estratégias relevantes a seguir e uma *estrutura temporal* que estipule um tempo concreto para que a ação seja realizada. A intenção é o antecedente imediato da ação, mas é importante perceber que a ação não decorre automaticamente dele. A oportunidade certa para começar a ação

¹⁷ Esse último componente está incluído porque em algumas ocasiões o ponto de início do processo comportamental motivado não é a fantasia do indivíduo mas, antes, uma oportunidade emergindo.

¹⁸ Para Dörnyei e Ottó, uma 'intenção' é qualitativamente diferente de um 'objetivo' que já envolve comprometimento.

pode nunca se materializar. Assim, o modelo sugere que existem duas condições necessárias para lançar um 'impulso de lançamento da ação': a disponibilidade dos meios e recursos necessários e uma condição inicial.

O princípio da ação resulta em mudanças qualitativas significativas na motivação do indivíduo. Por exemplo, para iniciar uma tarefa, tendo o aluno se matriculado em um curso de línguas, esse indivíduo compromete-se com uma ação, e a ênfase é transferida da deliberação e decisão tomada para a implementação da ação. Em outras palavras, 'a motivação da escolha' é substituída por 'motivação de execução'.

Durante a *fase acional* são três os processos básicos para realizar a ação:

- a) *subtarefa de geração e implementação*, que se refere à aprendizagem propriamente dita. A iniciação da ação começa com a implementação de subtarefas que foram especificadas pelo plano de ação;
- b) *um complexo processo progressivo de avaliação*;
- c) *a aplicação de uma variedade de mecanismos de controle de ação*, isto é, processos de controle de ação envolvem mecanismos auto-reguláveis que são acionados para aumentar ou proteger a ação de aprendizagem específica.

No modelo, Dörnyei e Ottó distinguiram a estratégia de manutenção da motivação, a de aprendizagem da linguagem e a de definição de objetivo como tipos de estratégias auto-reguláveis.

Se a fundação motivacional do anseio ou desejo for suficientemente forte, o indivíduo poderá mentalmente voltar para a fase pré-acional, revisar o objetivo concreto a ser alcançado e formar uma nova intenção. Mantendo a intenção original, o indivíduo poderá ajustar ou modificar as estratégias e as subtarefas aplicadas no propósito do objetivo durante a fase acional. Em caso de interrupção temporária a ação poderá continuar mais tarde.

A *fase pós-acional* começa depois do objetivo ser atingido ou depois que a ação esteja terminada. Isso também pode ocorrer quando a ação for interrompida por um período mais longo, como nas férias, por exemplo. O principal processo durante essa fase consiste na avaliação do resultado da ação conquistada,

contemplando possíveis deduções a serem utilizadas em ações futuras. Essa retrospectiva crítica contribui significativamente para experiências acumuladas, e permite ao indivíduo elaborar seus padrões internos e o repertório de estratégias de ação específica. É através de tal avaliação que o indivíduo pode desenvolver uma identidade estável como um aluno de sucesso. Uma intenção alcançada pode abrir caminho para intenções subseqüentes, conduzindo para um objetivo superior mais distante. Nesse caso, o processo de motivação pós-acional desenvolve-se para uma fase pré-acional e o círculo se repete.

A dimensão da seqüência de ação descrita acima esquematiza uma seqüência padrão do processo motivacional. Contudo, estará incompleta sem a segunda dimensão da motivação complementar, que é constituída de várias influências motivacionais que nutrem uma seqüência motivacional. Elas formam cinco unidades de acordo com cinco fases específicas da ação de motivação subseqüente afetadas por eles:

- a) influências motivacionais na elaboração do objetivo;
- b) influências motivacionais na formação da intenção;
- c) influências motivacionais na iniciação do decreto de intenção;
- d) influências motivacionais de execução;
- e) influências motivacionais de avaliação pós-acional.

Para o processo de elaboração do objetivo são quatro os fatores motivacionais principais que o sustentam. Primeiro, os *valores e normas subjetivos* que o indivíduo desenvolveu no passado, como uma reação a experiências passadas. Da perspectiva de aprendizagem de línguas estrangeiras, isso envolve crenças e sentimentos básicos sobre o significado de estar internacionalmente aberta, conhecendo essas línguas e participando da comunicação intercultural. Como segundo fator motivacional, tem-se os *valores de incentivo* específicos associados à aprendizagem. Tais valores podem ser o *prazer intrínseco* que uma pessoa sente na aprendizagem de línguas e os *benefícios instrumentais* do conhecimento que a língua estrangeira pode trazer, tais como um bom emprego ou o aumento de oportunidades de viagem (motivação instrumental), como é o caso dos trabalhadores da Renault, caso já citado anteriormente. As preferências de valor,

como terceiro fator, colocam para fora muitos desejos e vontades inadequados e também ajudam a determinar a potência geral dos objetivos e, finalmente, o *ambiente externo* que exerce uma influência considerável em sua escolha de objetivos potenciais.

Existe um grande número de fatores que determinam se o objetivo será também processado em direção a uma *intenção*, e portanto a *formação de intenção* envolve um processo de pesagem da praticabilidade e da ânsia por opções disponíveis, e a visualização das possíveis conseqüências das ações potenciais de uma pessoa. Importantes fatores que determinam a intenção do processo de formação são:

- a) a percepção da *expectativa de sucesso* do aprendiz;
- b) a percepção da relevância do objetivo;
- c) o acompanhamento dos *cálculos custo-benefício* dos feitos do indivíduo.

Além disso, de acordo com os princípios da teoria de motivação da realização, da autodeterminação e da elaboração de objetivo, a formação da intenção é também assumida como sendo influenciada pela *necessidade de realização e medo do fracasso*, pela *autodeterminação* (ou autonomia do aluno) e pelas *diferentes propriedades de objetivo* (tais como especificidade, proximidade e harmonia ou conflito do objetivo e o nível de aspiração do indivíduo).

O desenvolvimento de um plano de ação é um imperativo para formar uma completa intenção operacional. É por isso que a *utilidade das oportunidades e opções de tarefa* é uma importante condição motivacional. É igualmente importante a promoção dos determinantes de qualidade do plano de ação que uma pessoa deve desenvolver, que são *as crenças do aluno sobre a aprendizagem da língua estrangeira, o conhecimento de estratégias de aprendizagem e o suficiente conhecimento do domínio específico*. Esses fatores formam predisposições de influência nos alunos sobre os processos de aprendizagem, originado da família, colegas e experiências prévias de aprendizagem.

Finalmente, em certos casos o comprometimento não acontece, mesmo se muitas das influências motivacionais acima mencionadas estejam acontecendo. Ao mesmo tempo, o que se precisa é um incentivo final, como algum tipo de urgência,

demandas externas fortes (como para passar em um exame de língua para qualificar-se para um trabalho ou uma bolsa de estudos) ou uma oportunidade única de viagem ao exterior, por exemplo.

Não é sempre o caso de intenções serem implementadas imediatamente depois de suas formulações: muito freqüentemente existe algum atraso depois que a ação começa. Isso indica que existe uma fase de processamento separada entre intenção, formação e ação: a *iniciação do decreto de intenção*. Esse conceito não deve ser confundido com 'formação de intenção', que se preocupa com a decisão atual para fazer uma coisa qualquer. Aqui, a principal questão é encontrar a hora certa para atualizar a intenção de agir, particularmente no que diz respeito a procurar e utilizar oportunidades adequadas e a preparação de passos apropriados para a implementação. As principais influências motivacionais que afetam a fase de iniciação da ação decorrem do conceito de Kuhl de *ação versus orientação estática*, o *controle percebido comportamental* da pessoa - referindo-se à facilidade ou dificuldade de executar o comportamento -, forças negativas - que podem ser causadas por várias *influências e obstáculos que distraem o aluno* -, e finalmente, um fator de poder que vem com força e potencialidade fazendo a pessoa pensar de novo nas conseqüências acarretadas por não agir.

Uma vez que um desejo inicial obteve suporte motivacional suficiente para passar todos os obstáculos, o indivíduo está pronto para iniciar um curso de ação. A intensidade do 'impulso de ação/execução' dependerá da força resultante ou cumulativa para todas as influências motivacionais ativas na fase pré-acional. O impacto dessa força é afetado em pouco tempo por um novo grupo de influências motivacionais que vêm para seu interior apenas uma vez que a ação tenha começado. O maior grupo de tais motivos de execução está relacionado ao sistema de avaliação e ao resultado do processo de avaliação. O resto dos componentes se referem à efetividade dos processos de controle da ação, do impacto das influências externas (como o papel do professor e do livro didático) e fatores inerentes à própria ação.

Por ser a aprendizagem uma atividade de objetivo orientado, a *relação casual percebida entre ação e resultado* e o *progresso percebido* do aluno feita nesse caminho casual merece um tratamento específico. Estudantes constantemente avaliam se estão desenvolvendo bem suas tarefas em termos de abordagem do

resultado desejado, se sentem que sua ação conduz ao final, o que resulta em um sentimento de *sucesso* de suas experiências e se o desenvolvimento fornece um avanço na motivação. Um fator de poder facilitador com respeito às experiências de aprendizagem, como já mencionado anteriormente, é o *senso de autonomia ou autodeterminação* do aluno.

Além do aluno, existem algumas outras figuras chave afetando a qualidade motivacional do processo de aprendizagem como o *professor* e os *pais*. Aspectos particularmente retratados de como professores estruturam a vida em sala de aula são o tipo de *avaliação de performance* e *estrutura recompensada*, e a mais geral *estrutura de objetivo de sala de aula* (indicando se a aprendizagem em sala de aula é individualista, competitiva ou cooperativamente estruturada). Pais e professores não são apenas fontes externas da motivação de situação específica.

Isso requer provavelmente uma pequena justificativa de que *conflito de tarefa*, *tendências a ação de competição*, *outras influências que distraem* e as *disponibilidades de alternativas de ação* têm um efeito enfraquecedor na força resultante motivacional associado com o curso particular de ação. Em tais casos, a menos que efetivas estratégias de controle de ação sejam ativadas, o processo comportamental pode ser interrompido e em alguns casos finalizado. Isso nos leva a compreender porque o *conhecimento* e as *habilidades no uso de estratégias auto-regulamentadoras*, tais como estratégias de aprendizagem, estratégias de elaboração de objetivo e estratégias de manutenção de motivação, constituem uma importante fonte de elevação e melhora da motivação. Influências negativas favorecidas são fornecidas pelos *custos* envolvidos prosseguindo a atividade – um fator já mencionado na fase de intenção de formação. O último fator motivacional a ser listado aqui são as *conseqüências percebidas do abandono da ação*. Algumas vezes é somente quando tudo falha e a pessoa está prestes a desistir que se analisa o que um abandono de ação poderia realmente exigir e a percepção de que possíveis conseqüências negativas pode ativar energia suficiente para continuar.

Por fim, a *avaliação pós-acional* tem um importante papel na determinação do *senso de sucesso*, *realização* e *satisfação* do aluno e influenciará na maneira como eles poderão abordar tarefas subsequentes de aprendizagem. Dörnyei e Ottó distinguem quatro influências motivacionais, especialmente importantes, ativadas na fase pós-acional: *fatores de atribuição*, *crenças de autoconceito*, a qualidade e a

quantidade dos *exemplos e feedback do avaliador e ação versus orientação de estado*.

Como já citado anteriormente, as diferentes maneiras das pessoas explanarem seus sucessos e falhas passadas afetam seu comportamento de realização futuro. O que é particularmente importante aqui é que existem diferenças individuais consideráveis nas quais as pessoas formam atribuições. Esses são referidos como *estilos de atribuição e inclinações de atribuição* (erros básicos de atribuição tais como a tendência a atribuir algo a fatores pessoais na hora que ignora fatores situacionais relevantes, ou mesmo cruciais, e vice-versa).

Crenças de autoconceito, incluindo o nível de *autoconfiança ou autoeficácia, autocompetência e autovalor* estabelecido por uma pessoa em diferentes domínios, também influencia o resultado da avaliação pós-acional. Alunos com autopercepção relativamente alta tratam muito melhor falhas ocasionais do que alunos com baixas crenças de auto-estima, que tendem a aumentar e sustentar o esforço diante da falha, enquanto processam novas estratégias para cuidar da tarefa. O processo de avaliação é também uma função de *exemplos de atribuição ou de avaliação* externos. De todos os exemplos atribucionais em contextos de sala de aula, o mais representativo é o *feedback* do professor.

Por fim, embora uma pessoa possa pensar que nada pode ser mais simples do que abandonar uma ação, esse não é sempre o caso. As pessoas são conhecidas por se aterem a atividades infrutíferas e é por isso que os conceitos de *ação versus orientação de estado* são estendidos para aplicar o desengajamento de uma intenção e a iniciação de um novo curso de ação em situações em que a intenção é inatingível ou em que mudanças de condições requerem uma mudança na hierarquia dos objetivos.

Todas as teorias motivacionais aqui apresentadas mostram a grande complexidade do tema e os diversos fatores que podem influenciar o grau motivacional do indivíduo durante todo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, desde o momento da tomada da decisão até o momento da avaliação final feita pelo indivíduo após o processo ser concluído.

Assim, em uma aplicação prática das teorias, será apresentado, em seguida, um instrumento de análise da motivação formulado por Sánchez Pérez e adaptado para a análise do livro didático, que será apresentada na sequência.

4.3 Instrumento de Análise da Motivação

Como já visto no tópico anterior, todos os pesquisadores parecem estar de acordo em que a motivação é um fator chave na aprendizagem. São poucos e escassos os trabalhos sobre o assunto, mas a complexidade do tema pode ser uma das razões que explique esse fato. A motivação, na verdade, é complexa porque dela depende ou nela incide um grande número de fatores e variáveis. Entre essas variáveis, Gardner e Lambert (1972) mencionam as técnicas docentes, ainda que eles deixem fora de seu estudo esses fatores tão importantes.

Existe sempre um desejo por parte do professor de motivar os seus alunos, pretendendo criar neles uma atitude favorável para a aprendizagem da matéria dada ou mudar uma atitude inicialmente neutra ou negativa por outra positiva.

Keller (1983) afirma que a motivação se refere às decisões que as pessoas tomam em relação às experiências ou fins que alguém deseja alcançar ou evitar e em relação também com o grau de esforço que vai colocar no empenho. No entanto, faltaria determinar o que origina a motivação, quais são os fatores que a impulsionam. A resposta a essa questão é de extrema importância prática, já que a identificação abriria as portas da “eficácia” para motivar.

Em pesquisas meramente informativas realizadas entre grupos de professores e alunos, sempre foram obtidos resultados similares: a ausência clara de motivação nas atividades de caráter lingüístico ou gramatical. Ao contrário, preferiu-se e foram consideradas motivadoras, em maior ou menor grau, as atividades de caráter não lingüístico (comunicativas, lúdicas, de simulação...). Ninguém assinalou nem considerou a forma como causa de motivação, mas houve coincidência em que o conteúdo e o procedimento constituem os centros em torno dos quais estão as características motivadoras.

A variedade é um ingrediente de extrema importância na sala de aula e deve ser favorecida a todo momento. A rigidez do esquema quanto à ordem de atividades desemboca na repetição de padrões aula após aula, unidade após unidade. A ausência de variedade gerará a ausência de interesse e, conseqüentemente, um clima pouco ou nada favorável à *motivação* do aluno. São vários os livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras que ilustram essa situação e o uso

consolidado desse tipo de seqüência, como o livro didático *Libre Échange*. Geralmente a ordem cognitiva apresentada é a Apresentação – Explicação – Prática – Consolidação – Transferência. Esse esquema descrito é de um livro didático dos anos 80. Ele é ainda mais marcado e estereotipado nos materiais anteriores à década de 70. Como o processo de aquisição ou construção de conhecimentos não segue um esquema tão rígido e repetitivo, seria inoportuno o enfoque que pretendesse se ajustar a esse suposto e inexistente esquema.

Partindo de uma amostra de atividades, Sánchez Pérez (1993) estabeleceu uma série de características que denominou de distintivas no âmbito da motivação. São características que se sobressaem, cuja existência ou ausência significaria também a presença ou ausência de uma determinada potencialidade motivadora. A lista é a seguinte:

1. Interesse do conteúdo;
2. Novidade do conteúdo;
3. Colocação de uma tarefa a realizar;
4. Tipo de problema colocado: requer solução;
5. Existência de um desafio na solução do problema colocado;
6. Preenchimento de um vazio de saber;
7. Criatividade propiciada pela atividade;
8. Participação de outros sentidos (visão, audição...)
9. Existência de um prêmio;
10. Caráter lúdico;
11. Caráter social (colaboração e participação em grupo);
12. Possibilidade de êxito na tarefa;
13. Reforço da personalidade na tarefa;
14. Estratégia de trabalho;
15. Tarefa suscetível de entreter;
16. Percepção de utilidade na tarefa;
17. Êxito obtido em tarefas similares;
18. Curiosidade suscitada pela atividade;
19. Novidade e mudança em relação ao habitual.

Para a análise dos dados, é atribuída a cada uma dessas 19 características, notas de 0 a 10. Posteriormente, somam-se todas as notas obtidas em cada escala e divide-se o resultado pelo número de escalas utilizadas. O resultado é uma qualificação de 0 a 10, que nos permitiriam obter um índice de capacidade motivadora da atividade analisada. De acordo com a escala a seguir:

O	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
*					*					*
_____					_____					

onde, o valor 0 representaria a ausência total de capacidade motivadora na atividade, 5 representaria uma capacidade média e 10 representaria uma capacidade motivadora total.

Essa tabela foi elaborada pensando em uma aplicação às diversas possibilidades de atividades a serem aplicadas em sala de aula. Ela atua, assim como o instrumento de análise da abordagem comunicativa apresentado anteriormente nesse estudo, como um auxiliar no trabalho do professor, facilitando a análise da atividade quanto ao grau motivacional e propiciando a possibilidade de escolha de exercícios que tornem a aula cada vez mais interessante, tanto para o aluno quanto para o professor.

Assim, por ser um instrumento voltado para análises mais pontuais, ele será utilizado como base para a análise do livro didático *Tempo 1*, mas não será dada uma pontuação para cada item, já que o universo de pesquisa se torna mais amplo e, conseqüentemente, mais variável.

4.4 Análise da motivação no livro didático

Como visto anteriormente, muitos são os fatores internos e externos que motivam um indivíduo na consecução de seus objetivos. Examiná-los é uma tarefa complexa. Assim, para essa pesquisa, optou-se em aplicar uma versão adaptada ao contexto dessa pesquisa do instrumento formulado por Sánchez Pérez e do modelo proposto por Dörnyei e Ottó para análise dos elementos motivacionais presentes no livro didático *Tempo 1* e destacar aqueles que influenciam sobremaneira o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Essa avaliação dos elementos motivacionais presentes nos livros didáticos é de extrema importância, principalmente, pela posição de destaque que o livro possui em sala de aula, por muitas vezes colocado não como um guia e orientador na condução do processo de ensino/aprendizagem, mas como um elemento determinante de conteúdos, de metodologias e do ritmo a ser desenvolvido em sala pelo professor. Na realidade, com o advento da abordagem comunicativa, o uso do livro didático passa a ser criticado pelos didáticos de língua estrangeira porque constituía um material artificial, fabricado com fins específicos e pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor, limitando e até impedindo sua criatividade.

Ainda assim sabe-se da importância dada ao livro didático como instrumento de ensino, visto o professor ter, geralmente, uma altíssima carga horária semanal e poder contar com esse material como uma receita fácil a ser executada. No caso do ensino da língua estrangeira, há um material abundante e de qualidade. A grande questão colocada pelos defensores da não adoção do livro didático, é a de que *“a abordagem comunicativa quando fixada por e num material didático passa a ser tão impositiva quanto a [abordagem] anterior.”* (Coracini, 1999, p.19) Isso se deve, principalmente, à importância dada ao uso do livro didático em sala de aula pelo professor de língua.

Apesar das diversas tentativas de se ensinar a língua sem a adoção de livros didáticos, através da utilização de textos autênticos, por exemplo, esse ensino se mostrou ineficiente e especialmente complexo pela dificuldade em se conseguir todo o material necessário. Essa situação é agravada, ainda mais, no ensino de línguas estrangeiras, já que o acesso a textos autênticos e atuais na língua alvo é difícil e de custo elevado. Isso leva o professor, ao final, a optar pela adoção de um livro que sirva de fio condutor para as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Tal afirmação é ratificada por Coracini quando conclui em suas pesquisas que *“não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos”*. (Coracini, 1999, p.17) Para essa opção, pesa também a facilidade que o livro didático traz ao professor na definição do que, e em que progressão, se deve ensinar, além da economia de tempo para preparar as aulas.

Carmagnani (1999) afirma que *“a adoção de um livro didático depende, sobretudo, da influência da editora junto a órgãos governamentais, de suas*

estratégias de marketing, dos acordos feitos junto às direções de escolas e de outros aspectos que independem das qualidades pedagógicas do material.” (Carmagnani, 1999, p.128) Não há dúvida de que o marketing da editora também influenciou a mudança dos livros didáticos para o ensino do francês no Brasil. Foi esse o caso, especificamente, que se deu com a mudança do livro didático *Libre Échange* para o *Tempo*, ambos editados pela Didier/Hatier. Essa substituição do livro atingiu institutos de línguas, Alianças Francesas e universidades.

No Centro de Línguas da UFPR – CELIN – como abordado na introdução deste trabalho, a substituição foi inevitável. Os professores apresentavam sinais de desmotivação pelo longo tempo de uso do mesmo livro e buscavam uma renovação, seja com a mudança do material, seja com a mudança das propostas metodológicas. Com a implementação do livro didático *Tempo 1*, observou-se uma grande diferença motivacional na resposta dos alunos quanto aos temas e atividades apresentadas pelo material e uma performance positiva nas atitudes dos professores.

O que se observou nessa nova proposta é a quebra da estrutura tradicional dos livros didáticos – diálogo, atividades relativas à produção oral, vocabulário, gramática, exercícios, texto (geralmente curtos e simplificados), atividades de leitura e exercícios que utilizam a escrita – o que permitiu uma variedade no esquema de atividades, evitando-se, assim, padrões que se repetiam aula após aula.

Na tabela abaixo são apresentadas as diferentes etapas aplicadas geralmente pelos livros didáticos em três épocas distintas da metodologia do ensino de línguas estrangeiras: o situacional no estruturalismo – livro didático *Archipel* (1982) -, o nocional-funcional – *Libre Échange* (1991) - e o comunicativo – como o *Tempo* (1996)¹⁹.

¹⁹ Segundo Sánchez Pérez (1997), os métodos de base e componente estrutural se dividem em áudio-oral, situacional e estrutural-global-audiovisual (SGAV) e os métodos orientados para a comunicação são o nocional-funcional e o comunicativo.

TABELA 5 – TABELA COMPARATIVA ENTRE AS SEQÜÊNCIAS DE ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS BASEADOS NA METODOLOGIA ESTRUTURALISTA, NOCIONAL-FUNCIONAL E COMUNICATIVA.

	ESTRUTURALISTA	COMUNICATIVO	
	Archipel	Libre Échange	Tempo
1ª	<i>Atividade de compreensão oral:</i> a turma escuta atentamente um diálogo ou a descrição de uma situação lida pelo professor ou gravada em uma fita.	<i>Atividade de introdução ou familiarização:</i> Em geral esta atividade tem uma finalidade motivadora e de contextualização. Sua natureza e tipologia dependerão do tema central da unidade didática. Podem ser fotos, vídeos, textos...	<i>Mise en route:</i> Em geral a unidade é iniciada com a apresentação de um texto, seguido de um exercício de compreensão
2ª	<i>Repetição em grupo:</i> depois da compreensão do texto passa-se aos exercícios de repetição. O professor atua como modelo e controlador, marcando o ritmo, a pronúncia, a velocidade e corrigindo os erros. Todo o grupo participa ao mesmo tempo.	<i>Atividade de compreensão concretizada em um texto ou diálogo, geralmente representativa de uma situação real:</i> As atividades de compreensão podem se referir à língua oral ou escrita, dependendo das necessidades do grupo e da organização geral do curso.	<i>Compréhension:</i> Em geral este item apresenta atividades de compreensão oral. São atividades onde o aluno deve identificar informações mais analíticas.
3ª	<i>Repetição interativa:</i> é freqüente que a etapa anterior seja ampliada, propiciando a participação do aluno através da técnica de pergunta/resposta	<i>Consolidação da compreensão:</i> através de atividades em duplas ou grupos, os alunos devem descobrir e, se for o caso, ampliar o conhecimento de algum elemento do texto.	<i>Écrit:</i> Nesta etapa o aluno desenvolve atividades relacionadas a produção escrita.
4ª	<i>Práticas com elementos lingüísticos isolados:</i> Os exercícios de repetição em grupo ou individualmente se complementam com práticas sobre problemas específicos relacionados com os objetivos da unidade.	<i>Práticas orais ou escritas:</i> têm a finalidade de consolidar o exposto anteriormente. Sempre emanam de um contexto e da situação em que se está trabalhando. Se há a repetição de estruturas, são as funcionais indispensáveis para o êxito da comunicação eficaz.	<i>Pour communiquer:</i> apresentação de estruturas de uso da língua em diversos graus: formal e informal.
5ª	<i>Práticas de transferência:</i> o professor estimula a transferência do conteúdo aprendido a outras frases ou situações similares.	<i>Práticas cognitivas, em relação à questões gramaticais ou lingüísticas:</i> a gramática é um meio que torna possível a transmissão da informação entre os falantes. Ela não é eliminada mas também não tem o papel de protagonista na aprendizagem.	<i>À vous:</i> Apresenta atividades de expressão, geralmente oral, e consolida as estruturas aprendidas na unidade.
6ª	<i>Exercícios de substituição, transformação, etc.:</i> Atividades de caráter essencialmente estrutural aplicadas para que o aluno saiba combinar e recriar padrões e frases já aprendidas.	<i>Práticas cognitivas para propiciar o descobrimento do sistema lingüístico e suas regras pelos alunos:</i> estão relacionadas às práticas anteriores, mas seu funcionamento e finalidade são diferentes. Não é professor quem explicita as regras. Sua função é conduzir o aluno à sua descoberta.	<i>Civilisation:</i> Apresentação de conteúdos socioculturais.
7ª	<i>Exercícios de interação, correção e transferência a situações equiparáveis:</i> o aluno deve ser capaz de reproduzir, por exemplo, o diálogo aprendido em um contexto dentro de uma outra situação que peça o uso de estruturas e vocabulário similar.	<i>Exercícios de interação, correção e transferência a situações equiparáveis:</i> As atividades de interação devem ser o fim buscado na metodologia. Exigem um certo domínio do que foi aprendido e se dão preferencialmente ao final do processo de compreensão e consolidação de determinadas estruturas e vocabulário.	<i>Évaluation:</i> avaliação dos conteúdos apresentados na unidade.
8ª	<i>Atividades de leitura e ditado:</i> normalmente introduzidas desde o primeiro nível.		

No *Tempo 1*, os diversos itens apresentados são trabalhados de maneira diversificada e sem uma seqüência fixa. Essa nova maneira de estruturar o livro favorece a diversidade e a novidade das atividades, o que é apontado tanto por Dörnyei e Ottó quanto por Sánchez Pérez como um dos principais elementos motivacionais de um material didático. Essa mudança de estrutura vem de encontro às modificações propostas no Quadro Comum de Referência e os autores da referida obra esclarecem na apresentação do livro:

Nous avons voulu rompre avec le schéma habituel de l'organisation d'une leçon (un dialogue de référence autour duquel s'organisent les activités de l'unité), en proposant des activités soigneusement articulées qui permettent, progressivement, d'aboutir à l'acquisition d'un éventail de savoir-faire langagiers clairement définis. (Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.3)

Apesar de manter a tradicional divisão do livro em 12 unidades, cada uma abordando um tema, privilegiando atos da fala diversos como em todo material de ensino de línguas estrangeiras a partir de 1976, e seguir uma seqüência de conteúdos gramaticais, o que o diferencia dos outros livros é a maneira como as atividades são apresentadas. Não há mais um grande diálogo em que estão baseados todos os exercícios, como mostrado na citação acima, mas sim pequenos diálogos mais curtos, com exercícios de sistematização do conteúdo apresentados logo em seguida. Esse esquema dá ao livro um ritmo mais acelerado que se reflete não apenas nas aulas mas também na aquisição dos conteúdos pelo aluno.

Após essa análise preliminar, enfatizando os aspectos de organização do livro didático e de suas atividades, pode ser feita também uma análise mais aberta e abrangente dos elementos motivacionais, seguindo o instrumento de análise da motivação criado por Sánchez Pérez para as atividades aplicadas em sala de aula pelo professor, aqui focalizando o *Tempo 1*, partindo-se da série de características que ele denominou de distintivas no âmbito da motivação.

A primeira característica trata do interesse do conteúdo, que pode ser considerado como elevado já que o caso analisado aqui é um instituto de línguas, onde o ensino não é obrigatório, devendo o aluno pagar pelo curso. Sendo assim, pode-se partir do princípio de que o aluno já possui uma motivação inicial: o interesse primeiro de conhecer a língua. Esse fator pode trazer resultados diferentes no caso de um aluno que pretenda aprender a língua com um objetivo específico, por exemplo o francês como língua exigida no trabalho, sendo mais interessante e,

consequentemente, mais motivador para ele, a aprendizagem do Francês com objetivos específicos - FOS.

Decorre desses fatores também a segunda característica apontada: a novidade do conteúdo, que deve estar sempre presente durante o processo de ensino/aprendizagem. Esse fator é ainda mais forte no caso dos alunos iniciantes na aquisição da língua alvo e que não tiveram a oportunidade de estabelecer nenhum contato direto com a língua estrangeira anteriormente. Assim, todas as informações a que tem acesso são novas e estimulantes, sejam elas de caráter lingüístico – como a fonética, gramática ou ortografia - ou de caráter sociocultural – aspectos geográficos, históricos e culturais. Nessa etapa da aprendizagem, por não haver um conhecimento prévio das estruturas da língua, é grande a importância de se fazer uma ponte entre as informações que os alunos já possuem sobre o país ou países em que a língua alvo é falada, criando assim uma comparação – pela similaridade ou pela diferença - com a cultura do aluno.

O terceiro ponto é a apresentação de uma tarefa a ser realizada, ou seja, em geral, os exercícios apresentados no *Tempo 1* apresentam uma tarefa a ser cumprida, com um objetivo a ser alcançado.

ÉCRIT: (rubrica 5)

1. Dites à quelles nationalités vous appliquez certaines des caractéristiques suivantes:

être amical	être accueillant
boire du vin	boire de la bière
parler avec les mains	être triste
manger des grenouilles	aimer sa mère
être très poli	être courtois
travailler beaucoup	être paresseux
être discipliné	être indiscipliné
être à l'heure	être en retard
être amusant	être de l'humour
être organisé	voyager beaucoup
aimer la bonne cuisine	être solidaire
être individualiste	

(Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.49)

No exercício acima, estabelecer a relação entre as características apresentadas e as nacionalidades é a tarefa a ser cumprida. Essa maneira de propor as atividades está muito presente em todo o livro, deixando sempre possibilidades para o cumprimento dessas tarefas, seja por meio de conteúdos recém vistos no próprio livro ou conhecimentos adquiridos previamente pelo aluno. O

que nem sempre é proposto pelos autores é um desafio na solução desta mesma tarefa, ou por ser um exercício muito simples para o nível do aluno ou pelo fato das soluções serem facilmente encontradas pelo aluno, geralmente no próprio exercício, como exemplificado abaixo:

COMPRÉHENSION:

Lisez ces petits articles. Écrivez les passés composés avec le verbe "être" ou avec le verbe "avoir".

Exemple:

Le Président de la République est rentré mardi de son voyage en Chine. Il a participé hier au Conseil des Ministres.

1. Le tribunal de Sainte-Lucie a condamné Jean Martin, maire de Sainte-Lucie, à 3 mois de prison.

2. Le Président des Comores a quitté la France hier. Il est parti après la signature d'un accord économique.

3. Gustave Lerouge est né en 1917. Il a fait des études à Limoges. Il a publié son premier livre en 1937. Il est devenu rapidement célèbre. Il nous a laissé 30 romans d'aventures. Il est mort en 1962.

4. Deux cambrioleurs se sont introduits au domicile de Jeanne Balluc. Ils ont volé des bijoux.

5. La fusée Ariane a lancé deux satellites japonais.

ÊTRE	AVOIR
est rentré	a participé

(Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.161)

A atividade apresentada acima faz parte da unidade 10 do livro, geralmente vista após 180 horas de estudo da língua francesa, onde é reapresentado o conteúdo "passé composé". Por ser este um conteúdo de grande importância, ele é apresentado na unidade 3 e retomado em todas as etapas do processo de aquisição, o que sugere que o aluno já tenha um bom conhecimento do "passé composé". Cabe aqui observar que, no momento da apresentação desse exercício, a sua formulação é muito simples e pouco desafiadora para um aluno que supostamente já domina esse conteúdo neste estágio da aprendizagem. Revendo o passé composé e acrescentando novas particularidades ao tema, o interessante seria propor uma nova abordagem do tema, como um texto onde ele devesse

observar uma série de verbos de exceção, reflexivos ou situações onde os dois verbos auxiliares são possíveis de serem aplicados.

Por outro lado, o fato do livro apresentar quadros de gramática e pontos de resumo do conteúdo visto na unidade, e sobre os quais são elaborados os exercícios, o aluno tem um acesso muito fácil e rápido à solução das atividades, o que não incentiva a sua criatividade ou o uso de estratégias de comunicação, fatores importantes no envolvimento do aluno como agente responsável pela sua aprendizagem. Por exemplo:

À VOUS: (rubrica 4)

- En vous aidant des fiches POUR COMMUNIQUER de la page 131 et GRAMMAIRE ci-dessous, décrivez les personnages représentés en fonction d'une ou plusieurs caractéristiques: vêtement, attitude physique, activité, accessoires, etc. (Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.133)

Com o próprio enunciado apresentado no exercício, o aluno acaba se restringindo apenas às informações dos dois quadros – pour communiquer e grammaire – sem receber o incentivo à busca de um outro vocabulário ou novas possibilidades de estruturas lingüísticas, além das apresentadas pelo livro.

O fácil acesso à solução das atividades propostas através dos quadros de resumo compromete um pouco a necessidade de preenchimento de um vazio de saber, outro fator que incide no grau motivacional do aluno. Aqui, duas considerações distintas podem ser formuladas de acordo com o que se considera ideal no preenchimento dessa lacuna do conhecimento. Ela pode ser considerada como preenchida se generalizarmos esse vazio como apenas a falta da língua alvo. Neste caso, a simples resolução do problema, independente do esforço aplicado pelo aluno, já responde às suas expectativas motivacionais. No entanto, a situação se torna diferente se um contexto mais restrito é considerado como ideal, sendo esse vazio um conteúdo específico a ser adquirido pelo aluno naquela etapa da sua aprendizagem. Por não haver um esforço maior por parte do aluno na busca das informações para solucionar o desafio apresentado pela atividade, o aluno não vai realmente adquirir a língua estrangeira, mas simplesmente utilizar as informações dadas naquele instante, sem armazená-las como seria necessário para uma aprendizagem otimizada da língua.

Outro fator decorrente dos motivos apresentados acima é a grande possibilidade de êxito na realização das tarefas, o que é reforçado pela reiteração de exercícios similares. Isso pode iludir, tanto positiva quanto negativamente, o aluno naquilo que ele considera como progressão do conhecimento da língua. Como reflexo dessa postura, o aluno sentir-se-á motivado a persistir no seu aprendizado ou, então, inseguro, podendo-se apontar como possíveis causas o não interesse pelo conteúdo ou a maneira como este é trabalhado pelo professor, gerando uma motivação negativa.

A criatividade propiciada pela atividade, ou seja, a possibilidade do aluno colaborar com diferentes estratégias na resolução dos exercícios, é incentivada de maneira restrita pelo livro. Os exercícios, em sua grande maioria, pedem respostas fechadas, preenchimento de lacunas ou a escolha da alternativa correta entre as possibilidades dadas.

ENTRAÎNEMENT:

Les indicateurs chronologiques

Exercice 111

Complétez les phrases en utilisant un des indicateurs chronologiques suivants: "la semaine prochaine / après / de nos jours / à cette époque-là / par la suite / il y a longtemps que / dans le courant de la semaine prochaine / en ce moment / ultérieurement / maintenant":

1. Georges a pris les clefs de sa voiture, il est parti et je ne l'ai pas revu de la journée.
2. André ? Il va très bien: il était au chômage ces derniers temps, mais il vient de trouver un emploi.
3. Ah ! Les années soixante-dix ! C'était le bon temps !, on savait s'amuser !
4. Je suis désolée : le docteur Reybier est absent pour le moment. Est-ce que vous pouvez rappeler ?
5. Écoutez, j'ai beaucoup de travail en ce moment, mais passez Je pourrai vous recevoir quand vous voudrez.
6. J'ai été gravement malade. Mais, ça va bien.
7. Mémé Géraldine est très heureuse : elle va retrouver ses petits-enfants
8., beaucoup de gens prennent régulièrement l'avion.
9. je ne suis pas allée au restaurant : tu m'invites ?
10. Benoît a habité quelque temps dans la région., je l'ai revu une fois, par hasard, dans un café, à Lyon.

(Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.163)

Apesar das diversas possibilidades de respostas em cada uma das questões mencionadas acima, o próprio enunciado limita essas possibilidades através de uma lista determinada e não permitindo o uso da diversidade de opções por parte do aluno. A oportunidade de criatividade acontece geralmente nas atividades de escrita

(como cartões postais e apresentação de lugares, por exemplo), mas mesmo assim, para que a tarefa proposta seja realizada pelo o aluno, este deve seguir roteiros pré-determinados, o que novamente limita seu campo de atuação e criatividade, como no exemplo a seguir.

À VOUS: (rubrica 4)

- Régardez l'agenda de Monique. À la fin de son séjour, elle écrit une carte postale à ses amies.

	JUILLET
25	- Après-midi : Arrivée à Roissy.
26	- Matin : Visite du Centre G. Pompidou. - Après-midi : Visite du Louvre.
27	- Matin : Grands Magasins. - Après-midi : Château de Versailles. - Soir : Départ pour Marseille.
28	- Matin : Baignade. - Après-midi : Excursion dans le Mercantour. - Soir : Départ pour Marseille.
29	- Matin : Visite du vieux port et de la Canebière - Midi : Dégustation de la bouillabaisse. - Après-midi : Match O. M. / Lyon.

(Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.167)

Essa estrutura de atividades, que aceita apenas um número restrito de respostas corretas, diminui também a possibilidade de utilização, por parte do aluno, de diferentes tipos de estratégias de comunicação que o auxiliariam a solucionar os desafios colocados pelas atividades. A escolha desse tipo de exercício por parte dos autores pode ser justificada pelo fato de se querer incentivar a auto-aprendizagem e a autonomia do aluno, em uma tentativa de facilitar o processo de aquisição da língua estrangeira. A questão que se coloca então é se essa atitude realmente desenvolve a autonomia ou se acaba criando um vínculo muito maior do aluno com a gramática e as estruturas da língua em detrimento da comunicação.

Por outro lado, algumas atividades possuem um caráter lúdico, como pequenas representações (jeux de rôles), e geralmente têm um caráter social, contribuindo para a interação entre o grupo de alunos. Esses momentos estão presentes em menor quantidade no início da aquisição da língua (primeiras unidades) e aumentam progressivamente no decorrer do processo, principalmente na última etapa do curso (unidades 10, 11 e 12).

Muitos dos exercícios apresentados no *Tempo 1* privilegiam a participação de outros sentidos e estimulam a compreensão auditiva ou a visão, o que dá ao aluno a possibilidade de utilização de diferentes estratégias para a solução e resolução dos exercícios apresentados no livro, aumentando suas chances de sucesso e, conseqüentemente, seu grau motivacional. São várias as atividades em que o aluno deve escutar um diálogo e relacioná-lo a um desenho, foto ou pintura, como o citado abaixo, ou escrever um texto e contar uma história a partir de uma figura.

(1.) COMPRÉHENSION: (rubrica 2)

- Écoutez les extraits sonores et faites correspondre chaque extrait avec le tableau qui évoque le lieu dont on parle:
- Écoutez à nouveau les extraits et choisissez les bonnes informations pour chaque lieu (si l'information n'a pas été donnée, choisissez "je ne sais pas")
(Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.66)

(2.) À VOUS: (rubrica 4)

- Imaginez un bref récit à partir de chacune des images suivantes, en utilisant l'imparfait et le passé composé:
(Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.180)

No primeiro exemplo, são apresentadas inicialmente ao aluno cinco pinturas e quatro diálogos, onde ele deve fazer as correspondências entre os diversos elementos auditivos e visuais. Em um segundo momento, são apresentadas informações por escrito sobre as quatro cidades mostradas na primeira parte do exercício para que o aluno escolha e marque aquelas que consegue identificar em cada diálogo. No segundo exemplo, é apresentada uma seqüência de cinco desenhos representando um acontecimento na vida de dois personagens. O aluno deve, assim, relatar este acontecimento por escrito baseando-se nos desenhos apresentados.

Como é comum, em grande parte dos livros didáticos de ensino de francês, os aspectos culturais não são trabalhados mais aprofundadamente, ficando restritos à uma parte ao final das unidades, geralmente chamada de civilização. Segundo Bérard, *"ce qui est en général présenté sous l'appellation « culture » ou « civilisation » dans les méthodes recouvrent des choses diverses qui vont des informations générales sur un pays à des exemples de produits culturels (littéraires souvent) en passant par des généralités sur les façons de vivre."* (Bérard, 2001)

Esse tema é considerado por Gardner e Lambert, por exemplo, um ponto motivacional muito forte: é a partir do contato, mesmo que através de textos ou vídeos, com diversas realidades culturais e a conseqüente análise crítica da sua própria realidade, que o aluno constrói uma personalidade intercultural, possibilitando assim o enriquecimento e fortalecimento da sua identidade como cidadão.

Apesar de toda a importância creditada por diversos autores e didáticos de língua estrangeira à questão da civilização, a maneira como esta seção é elaborada geralmente não supre as necessidades de informação dos alunos. Por serem os livros didáticos elaborados e editados na França para alunos estrangeiros, os temas apresentados para o conhecimento da cultura se limitam quase inteiramente a este país, não enfatizando a questão da francofonia, por exemplo, o que limita ao aluno o conhecimento da diversidade e riqueza trazida por outras culturas que também têm a língua alvo como instrumento de comunicação, seja como língua materna ou como segunda língua.

Outra questão importante é o papel do professor, imprescindível como intermediário no processo de aprendizagem da língua estrangeira, criando a ponte entre a cultura do aluno e a cultura da comunidade da língua alvo, importância já vista anteriormente. Ele deve conhecer a cultura desta comunidade da maneira mais rica possível, suprimindo as dificuldades impostas pela distância geográfica ou incentivando os alunos a buscar nos multimeios, por exemplo, uma complementação à sua aprendizagem. Essa aproximação com a realidade da língua alvo é um grande fator motivacional, pois mostra a utilidade direta do conhecimento da língua, como a possibilidade de leitura de textos na internet ou a compreensão de um programa não legendado.

A contradição que aqui se apresenta então é o fato de que, segundo os autores, o conteúdo desenvolvido no livro didático é suficiente para qualquer informação necessária ao efetivo aprendizado do aluno, e que o professor deve, então, restringir-se a esse conteúdo.

Tempo est une méthode qui adopte un parti pris de facilité et de transparence. Ainsi, il suffit au professeur et à l'élève d'ouvrir le livre pour savoir immédiatement et précisément ce qu'il faut faire. En effect, chaque activité s'appuie sur un support qui propose des tâches, simples ou complexes, à accomplir. L'enseignant est ainsi guidé pas à pas, sans jamais devoir

improviser (mais la progression lui laisse évidemment toute latitude pour inclure ses propres exercices et activités ou les jeux de rôles proposés dans le guide pédagogique). (Bérard, Canier & Lavenne, 1996, p.3)

O impasse aparece exatamente pelo fato do livro não suprir todas as necessidades de uma aprendizagem efetiva da língua alvo, apesar dos autores afirmarem ser esta a proposta do livro. Esta falha acontece pela impossibilidade da apresentação de um conteúdo cultural sempre atualizado, que não caia na mesmice de fatos históricos, da geografia ou da literatura por exemplo, na falta de textos autênticos ou no não incentivo à criatividade do aluno na resolução dos problemas apresentados pelas atividades, como citado anteriormente.

Finalmente, ainda que não haja um instrumento de análise baseado no modelo de Dörnyei e Ottó específico para aplicação ao livro didático, pode-se considerar que sua influência é de execução e estaria localizada especificamente na fase acional do processo de motivação, onde o aluno já elaborou, formou e decretou sua intenção de aprender a língua estrangeira e tomou a decisão de matricular-se em um curso. Segundo os autores, um dos maiores grupos de motivos de execução que influencia a fase acional está relacionado ao sistema de avaliação que *Tempo 1* faz por etapas, permitindo que o aluno seja bem sucedido nas avaliações formais e no resultado do processo avaliativo. Considerando essa influência, pode-se afirmar que o *Tempo 1* motiva muito o aluno porque, por não haver muita dificuldade na solução dos problemas apresentados, possibilita uma avaliação positiva do resultado final da tarefa e o impulsiona e estimula a seguir em frente nas sua aprendizagem.

Esse fator ratifica também a afirmação, por parte dos autores, de que a influência mais importante na progressão da aprendizagem é a qualidade percebida pelo aluno da sua experiência de aquisição da língua estrangeira, ou seja, mesmo que o resultado avaliado como positivo pelo aluno não se confirme totalmente pelo professor ou através de uma avaliação formal, a sensação da qualidade atingida já é suficiente para agir como um elemento motivacional.

Assim, analisando o livro didático *Tempo 1*, e tendo como base tanto o instrumento idealizado por Sánchez Pérez como o modelo de processo de motivação em língua estrangeira de Dörnyei e Ottó, é possível afirmar que o livro possui elementos motivacionais capazes de influenciar os alunos durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira alvo.

De todos os elementos aqui levantados, o mais forte desencadeador ou incentivador da motivação é sem dúvida a diversidade das atividades e dos exercícios contidos no livro didático. Não apresentando uma seqüência que se repete em todas as unidades e que se torna conhecida e esperada pelo aluno depois de um tempo de estudo. Além disso, essa estrutura tiraria a sensação de novidade do conteúdo aprendido, também considerado como um grande fator motivacional. A necessidade de realização de tarefas, a possibilidade de êxito na solução das mesmas, o seu caráter lúdico e o privilégio à participação de outros sentidos para a solução dos desafios são pontos desenvolvidos no *Tempo 1* que reforçam o caráter motivacional das atividades apresentadas.

Ainda que hajam alguns pontos negativos, em que a motivação poderia ser trabalhada de uma maneira mais eficaz, como o fácil acesso e o conseqüente baixo desafio na solução das atividades, o caráter restritivo da maior parte dos exercícios que pouco estimulam a criatividade do aluno ou a pouca ênfase e dificuldade na abordagem dos temas socioculturais, esses fatores não invalidam nenhuma os aspectos positivos apresentados pelo livro, o que se pôde comprovar na aplicação do livro didático em sala de aula, sendo possível afirmar que a diversidade de apresentação dos itens e conteúdos é predominante na influência motivacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

**Esperar o improvável, apostar e trabalhar
na direção de nossas finalidades
e de nossos valores é mais confortável
do que se curvar diante do fato consumado
ou apenas “sobreviver”.
Edgar Morin**

São muitos os fatores que influenciam no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Eles podem ser *internos* ao aluno, como a aptidão, a inteligência, a atitude, a motivação, a personalidade, a idade, o sexo e as estratégias de comunicação e aprendizagem; ou *externos*, como o professor, a situação de aprendizagem e o contexto social. Dentre todos esses fatores, há um consenso entre os formadores da grande importância que a motivação exerce nesse processo.

Dörnyei (2001), que se destaca entre os mais importantes e atuais pesquisadores do tema da motivação no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, ressalta que vários aspectos incidem sobre o nível motivacional do aluno em diferentes etapas do processo de estudo. Para ele, a motivação é um estado dinâmico, que varia segundo as etapas *pré-acional*, *acional* e a *pós-acional*. Dentre os aspectos que influem na variação motivacional está o livro didático, utilizado como auxiliar no ensino da língua estrangeira, e, dependendo da maneira como é organizado ou como aborda os objetivos e conteúdos a que se propõe, pode alterar o grau motivacional do aluno de maneira positiva ou negativa.

O livro didático *Tempo 1*, analisado nesse trabalho, apresenta aspectos tanto positivos quanto negativos da abordagem comunicativa e dos elementos motivacionais que nele estão presentes. É de extrema importância o reconhecimento desses aspectos pelo professor para que ele possa, assim, conscientizar-se e sentir-se incentivado a rever aquelas atividades que poderiam ser chamadas de desmotivadoras e transformá-las em atividades mais atraentes, interessantes e interativas, levando o aluno a utilizar todo o seu universo de conhecimento.

Para que um livro didático privilegie a abordagem comunicativa, ele deve apresentar um conjunto de fatores que vão da centralização do processo de

aprendizagem no aluno, passando, entre outros, pelo contato constante com materiais autênticos e chegando através de diferentes percursos ao desenvolvimento integrado das quatro habilidades lingüísticas.

Levando-se em consideração os aspectos acima expostos, conclui-se nesse trabalho que uma análise mais profunda do livro didático *Tempo 1 – méthode de français*, mostra uma ruptura na estrutura tradicional de apresentação dos livros didáticos de ensino de francês como língua estrangeira, passando de uma estrutura com seqüências fixas e que se repetem em todas as unidades para uma estrutura diversificada, sem uma seqüência pré-determinada. Essa ruptura trouxe mudanças diretas no trabalho do professor em sala de aula, não apenas pela sua necessidade de adaptação à nova maneira de apresentação e tratamento do conteúdo, mas também para que se adapte à uma resposta diferente da recebida anteriormente por seus alunos.

Foi na experiência de ensino do francês como língua estrangeira, trabalhando com o *Tempo 1*, que foi identificada uma mudança significativa no nível motivacional dos alunos, que passaram a participar mais ativamente das aulas com esse novo livro didático. Tal afirmação pôde ser verificada tendo como base resultados apresentados pelos alunos, que interagiam mais dentro grupo, e desistiam muito menos de seus estudos, chegando ao último semestre com um número representativo de alunos que passam, em princípio, nos anos de 1998 e 1999 de uma média de 5 alunos por turma para 18 em 2000.

Pôde-se constatar na oportunidade que a nova metodologia levava os alunos a um maior desempenho da habilidade oral, o que lhes trazia grande satisfação pois, em pouco tempo, se sentiam produtores na nova língua. Como consequência, observou-se que os alunos tinham mais determinação em continuar seu aprendizado, pois os resultados obtidos eram mais rápidos e, de certa forma, mais eficientes, pois os levavam a desempenhar o papel principal no aprendizado de uma língua estrangeira: comunicar-se.

Assim, verificou-se que o livro didático analisado se adequa à abordagem comunicativa, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas - com prioridade para a expressão e compreensão oral -, à ênfase da aprendizagem na comunicação, à maior tolerância dada aos erros e ao

incentivo à autonomia do aluno. Foi observado também que alguns fatores não seguem os preceitos da abordagem comunicativa, como o não privilégio de textos autênticos e um incentivo pequeno no que se refere à contribuição do aluno com a sua própria personalidade no processo de aprendizagem, o que não inviabiliza a aprendizagem, mas nos leva a reflexão sobre uma evolução na abordagem dita comunicativa.

A fragmentação do discurso, sem a apresentação de uma seqüência fixa e o pouco incentivo à contribuição pessoal do aluno acabam por desenvolver no indivíduo uma visão também fragmentada, não apenas da língua como também de mundo. E essa é, como citado neste trabalho, uma das maiores críticas e receios apresentados por Edgar Morin (2000a), que considera a compartimentação dos saberes e a incapacidade de articulá-los como problemas muito graves da educação atual. Quando se tem um professor ciente desta problemática e capaz de unificar e integrar o que no livro didático é apresentado de forma fragmentada, o ensino se dará de maneira positiva e motivadora, mas se, ao contrário, o professor não estiver preparado e consciente da complexidade que é a educação e o indivíduo, será influenciado pelo fracionamento dos conteúdos e atividades apresentados e não preparará seu aluno para a reflexão e compreensão da sua própria realidade, sendo sempre importante, portanto, um professor competente e qualificado em sala de aula, ciente sobretudo de seu papel como educador.

No que se refere a análise da motivação, baseada no instrumento de Sánchez Pérez e no modelo de Dörnyei e Ottó, cuja adaptação foi proposta na parte 4.4 para atender as especificidades dessa pesquisa, verificou-se que os fatores presentes no livro se constituem em elementos motivacionais durante o processo de ensino-aprendizagem do francês. O fator apontado como o maior desencadeador ou incentivador da motivação é a diversidade de conteúdos e atividades apresentados no livro, sem uma seqüência que se repita em todas as unidades, mantendo sempre a sensação de novidade na aprendizagem. A alta possibilidade de êxito na resolução das atividades, seu caráter lúdico e a possibilidade de fazer interferir no processo outros sentidos para a solução dos desafios são elementos que também influem na motivação do aluno e estão presentes no livro didático analisado.

Quando escolhi como objeto de estudo do presente trabalho a aquisição de uma língua estrangeira, a partir de um corpus constituído pelo livro didático *Tempo 1*, evidenciando aspectos da abordagem comunicativa e fatores motivacionais, vi nessa pesquisa uma forma de detectar aspectos positivos sobretudo, mas também negativos, do referido livro didático, com o objetivo de fornecer subsídios que venham a facilitar o trabalho dos professores de francês como língua estrangeira, ajudando-os de alguma forma na tarefa de tornar as suas atividades mais motivadoras e consequentemente formar professores mais competentes em língua estrangeira.

Nos capítulos 3 e 4 desse trabalho, onde procedi a análise da abordagem comunicativa e dos elementos motivacionais, observei, a partir de certas evidências, que uma maior interatividade entre professor e aluno e a elaboração de atividades criativas com certo grau de desafio, que não subestimem a capacidade do aluno, serão capazes de envolvê-lo de forma mais eficaz no processo de aprendizagem, estimulando-os a perseguir seus objetivos.

Retomo aqui o objetivo desta pesquisa, apresentando aspectos relevantes da análise do corpus, salientando aspectos a serem considerados pelos professores como formadores de formadores e/ou formadores de alunos com melhor performance no francês como língua estrangeira.

Quando analisados os exercícios elaborados pelos autores, o que se percebe é uma ingenuidade na sua formulação, com propostas que não levam em consideração o nível do aluno, apresentando atividades muito complexas para o aluno de nível inicial ou atividades muito simples e pouco desafiadoras para um aluno com 180 horas de curso de língua estrangeira. Justifica-se o fato do conteúdo ser recorrente, contudo, o desafio, que deveria ser sempre maior, não é contemplado.

Ainda que o livro seja a espinha dorsal em muitas situações de ensino, o professor desempenhará um papel importante na motivação do aluno. Recomendamos a partir dessa reflexão que, independente do material a ser utilizado em sala de aula, o professor, intermediário na aprendizagem, saiba escolher entre as atividades propostas, aquela que com certeza despertará mais interesse nos alunos, motivando-o assim à otimização da sua aprendizagem.

É importante salientar que as presentes considerações cabem ao universo do livro analisado e visam, em princípio, os professores de francês como língua estrangeira, devendo ser adaptadas quando se trata da língua francesa em geral e ampliando o seu caráter para os professores formadores.

Se despertar os professores para as questões que apresentei até aqui entendendo ser um processo facilitador do ensino/aprendizagem, há contudo outras dificuldades a serem vencidas, seja na elaboração de novos livros didáticos, seja na formação dos professores de língua estrangeira, se entendemos ser importante acompanhar as transformações pelas quais passa o mundo como um todo visando atender os anseios políticos e econômicos preconizados pela globalização.

Por fim, vendo esse trabalho como apenas mais uma contribuição, diante dos inesgotáveis aspectos a serem estudados nos livros didáticos, sugiro que outros enfoques metodológicos retomem e discutam o que aqui foi exposto, a fim de buscar mais qualidade na elaboração dos livros didáticos e maior competência na formação dos professores de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÉRARD, E.; CANIER, Y.; LAVENNE, C. **Tempo 1 – Méthode de Français**. Paris: Didier/ Hatier, 1996.

BÉRARD, E. **Approche communicative et élaboration de matériel didactique (texte provisoire)**, 12ÈME CONGRÈS LATINO-AMÉRICAIN DE PROFESSEURS DE FRANÇAIS, 2001, Rio de Janeiro. Texto enviado pela autora. Mensagem recebida por julibergmann@yahoo.com.br em 18/02/2002.

BESSE, H. **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris: Didier/CRÉDIF, 1985.

BOOGARDS, P. **Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères**. Paris: Didier/CRÉDIF, 1991.

BROWN, J. D. **Understanding Research in Second Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, n. 1, vol. 1, 1980.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (org.) **Competência Comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. p. 63-81. Madrid: Edelsa, 1995.

CANTOS GOMEZ, P. A motivação no Processo Ensino/Aprendizagem de Idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, n. 34: 53-77, Julho/dezembro, 1999.

CARMAGNANI, A. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: **Language**, n.35, vol.1, 1959.

_____. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. Port.: Lisboa, A. Amado, 1965.

_____. **Syntactic Structures**. The Hage: Mouton, 1957.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2001.

_____. **Portfolio européen des langues**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2000.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

_____. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

COURTILLON, J.; SALINS, G. **Libre Échange 1 – Méthode de Français – Nouvelle Édition**. Paris: Hatier/ Didier, 1995. (1ª edição de 1991)

DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation**. Londres: Longman, 2001.

GARDNER, R.C. **Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R.C. e LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

HORNBERGER, N. Trámites y transportes: la adquisición de la competencia comunicativa en una Segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú. In: LLOBERA, M. (org.) **Competência Comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. p. 47-61. Madrid: Edelsa, 1995.

HUITT, W. **Motivation**. <http://chiron.valdosta.edu/~whuitt/psy702/motivation/motivate.html>
[Online, acessado em 6 de agosto de 2001]

HYMES, D. **Vers la compétence de communication**. Paris: Hatier/CRÉDIF, 1984.

KAHN, G. Différentes Approches pour l'Enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques. In: **Le Français Dans Le Monde**. Recherches et Applications. Méthodes et Méthodologies, Janvier 1995.

KELLER, J. M., Path Analysis. In: J. P. Keeves, Ed., **Educational Research, methodology and measurement: Na international handbook**, p. 723-731, Pergamon Press: Oxford, 1983.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

LISBÔA, M. F. A. **Leitura, Compreensão, Tradução - abordagem discursiva do curso instrumental**. Florianópolis, 1994. 158 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina.

LITTLEWOOD, W. **La enseñanza comunicativa de idiomas – Introducción al enfoque comunicativo**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LLOBERA, M. (org.) **Competência Comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

MAGNANTI, C. O que se faz com a linguagem verbal? In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Vol.1, N. 1, dez. 2000, <http://visão.unisul.br/linguagem/Revista/0101/10.html>
[Online, acessado em 03 de agosto de 2001]

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: UNESCO/ Cortez Editora, 2000b.

NORRIS-HOLT, J. **Motivation as a Contributing Factor in Second Language Aquisition.** *The Internet TESL Journal*. <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html> [Online, acessado em 10 de julho de 2001]

PARCERISA ARAN, A. **Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.** Barcelona: Graó, 1996.

PENNA, Antonio Gomes. **Aprendizagem e Motivação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press, 1998.

ROBIDAS, G. **"La motivation. Deuxième partie: La motivation en Général"** <http://www.uqac.quebec.ca/dse/3psy206/varapp/motbl.html> [Online, acessado em 10 de julho de 2001]

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas – estudio analítico.** Madrid: SGEL, 1993.

_____. **Los métodos en la enseñanza de idiomas – Evolución histórica y análisis didáctico.** Madrid: SGEL, 1997.

SCHÜTZ, R. A Evolução do Aprendizado de Línguas ao Longo de um Século. In: **English Made in Brazil** <http://www.sk.com.br/sk-apren.html>. [Online, acessado em 16 de agosto de 2001]

SEARLE, J. **Os actos de fala.** Coimbra: Almedina, 1981.

SERRÓN M., Sergio. **"Opinión y motivación en la clase de lengua: Resultados de una investigación en el caribe no hispánico"** [Online, acessado em 25 de setembro de 2001]

SPAULDING, C. **Motivation in the classroom.** New York: McGraw-Hill, 1992.

SWEET, H. **The Practical Study of Languages: a Guide for Teachers and Learners** In: **Logos Studies in Language and Linguistics**, v.4 Britain and Scandinavia, 1899.

VAN EK, J. **The threshold level.** Strasbourg: Council of Europe, 1975.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILKINS, D. **Notional Syllabuses.** Oxford: Oxford University Press, 1976.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I -	Portfólio Europeu das línguas	107
ANEXO II -	Tabela de competências	110
ANEXO III -	Passaporte de línguas	111
ANEXO IV -	Tempo 1: Méthode de Français	120
ANEXO V -	Instrumento de Análise – Parecisa Aran	144

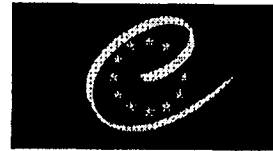
ANEXO I - PORTFÓLIO EUROPEU DAS LÍNGUAS

ANEXO II – TABELA DE COMPETÊNCIAS

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compreender	O U V I R	Sou capaz de compreender palavras familiares e expressões correntes relativas ao meu quotidiano, ao da minha família e ao meio envolvente, quando me <i>falam de forma clara e pausada</i> .	Sou capaz de compreender expressões e um vocabulário de uso frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e localização. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de uma mensagem simples e clara.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de um enunciado em linguagem corrente sobre aspectos relativos ao trabalho, à escola, aos tempos livres. Sou capaz de compreender o essencial de programas de rádio ou de televisão sobre temas atuais, sobre assuntos do meu interesse pessoal ou profissional, quando o discurso é claro e pausado.	Sou capaz de compreender uma exposição longa e seguir uma argumentação de alguma complexidade, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender filme, desde que seja utilizada a língua padrão.	Sou capaz de compreender um enunciado longo, mesmo que não esteja claramente estruturado e que a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo acompanhar programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Sou capaz de compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto em presença como através dos media, mesmo quando se fala depressa, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque
	L E R	Sou capaz de compreender nomes familiares, palavras e frases muito simples, por exemplo em anúncios, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso comum, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender um texto em linguagem corrente ou relacionado com o meu trabalho. Sou capaz de compreender acontecimentos relatados e sentimentos e desejos, expressos em cartas pessoais.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos nos quais os autores adotam um ponto de vista particular. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	Sou capaz de compreender textos de uma certa extensão e complexidade, literários e não literários, e identificar as diferenças de estilo. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo que não digam respeito à minha área de conhecimentos específicos.	Sou capaz de compreender com facilidade qualquer tipo de texto, abstrato ou concreto, ainda que estrutural e linguisticamente complexo, como por exemplo, um artigo especializado, ensaios ou obras literárias.
Falar	T O M A R C O N V E R T E S A C I O E M A O	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor repita mais lentamente ou se exprima por outras palavras e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de colocar questões sobre assuntos correntes ou de necessidade imediata, assim como responder a essas questões.	Sou capaz de comunicar em situações do quotidiano que exijam apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos e atividades habituais. Sou capaz de participar numa conversa curta, embora não compreenda o suficiente para a poder manter.	Sou capaz de lidar linguisticamente com a maioria das situações que podem ocorrer numa viagem ao estrangeiro. Sou capaz de participar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos familiares, de interesse pessoal ou relativos à vida quotidiana (como por exemplo família, passatempos, trabalho, viagens e atualidade)	Sou capaz de comunicar com a fluência e a espontaneidade que permitam uma interação normal com falantes nativos. Sou capaz de participar ativamente numa discussão em contexto conhecido, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as palavras adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais, de formular ideias e opiniões com precisão e de adequar o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão diferentes sentidos. Sou capaz de contornar uma dificuldade, reformulando o meu discurso, sem que tal seja notado.
	E F O R M A M I S C O N T I N U A	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e as pessoas que conheço.	Sou capaz de utilizar uma série de frases ou de expressões para falar de forma simples da minha família e de outras pessoas, do meu percurso pessoal e das minhas expectativas profissionais.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para relatar experiências e acontecimentos, expressar desejos, ambições e ideais. Sou capaz de explicar ou justificar um projeto ou uma ideia de forma breve, de contar uma história, o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de emitir uma opinião sobre uma questão atual e discutir as vantagens e desvantagens dos argumentos	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de fazer com facilidade uma exposição longa ou desenvolver uma argumentação devidamente estruturada, adaptando a linguagem ao contexto e ao público-alvo, por forma a evidenciar os aspectos mais significativos perante o meu interlocutor.
Escrever	E S C R E V E R	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo de férias. Sou capaz de preencher um formulário ou uma ficha, por exemplo num hotel, com dados de identificação pessoal (nome, morada, nacionalidade...).	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples. Sou capaz de escrever cartas pessoais muito simples, por exemplo para agradecer.	Sou capaz de escrever um texto coerente, articulado de forma simples, sobre aspectos do quotidiano ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para relatar experiências e impressões.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesses. Sou capaz de redigir um ensaio ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas, evidenciando o significado e a relevância pessoal de certos acontecimentos ou experiências.	Sou capaz de me exprimir de forma consistente e bem estruturada e desenvolver o meu ponto de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de fazer uma exposição pormenorizada sobre um assunto complexo através de carta ou relatório pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever diferentes tipos de textos num estilo pessoal e convincente, adequado ao leitor.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos longos, permitindo ao leitor perceber os pontos essenciais. Sou capaz de fazer resumos, apreciações críticas e resenhas de obras literárias e não literárias

FONTE: Conselho da Europa. **Portfólio Europeu das Línguas**. Strasbourg: Conselho da Europa, 2000.

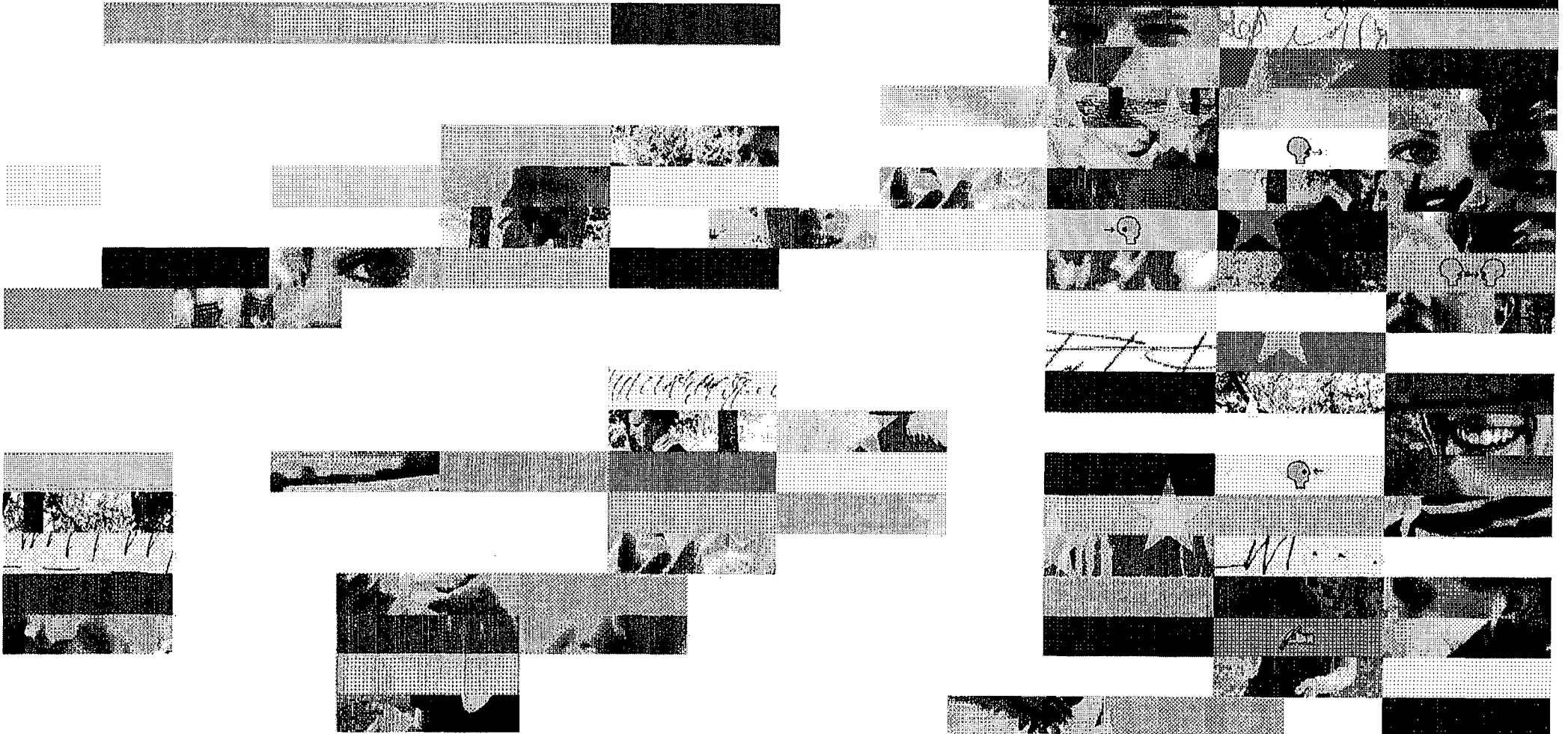
ANEXO III - PASSAPORTE DE LÍNGUAS



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

European Language Portfolio
Portfolio européen des langues

Passeport de langues Language Passport



Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale dont le siège permanent est à Strasbourg, France. Sa mission première est de renforcer l'unité du continent et de protéger la dignité des citoyens de l'Europe en veillant au respect de nos valeurs fondamentales: la démocratie, les droits de l'homme et la prééminence du droit.

Un de ses objectifs principaux est de susciter la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et de développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes. C'est dans ce contexte que le Conseil de l'Europe coordonne l'introduction d'un Portfolio Européen des Langues, comme étant un document personnel fait pour encourager et faire reconnaître l'apprentissage des langues et les expériences interculturelles de toutes sortes.

Contact:

Division des Langues vivantes
Direction Générale IV
Conseil de l'Europe, Strasbourg, France
site Internet: <http://culture.coe.int/lang>
© 2000 Conseil de l'Europe, Strasbourg, France

Ce Passeport de langues fait partie du Portfolio européen des langues (PEL) remis par:
Nom de l'Institution / Instance (avec site Internet)

The Council of Europe is an intergovernmental organisation with its permanent headquarters in Strasbourg, France. Its primary goal is to promote the unity of the continent and guarantee the dignity of the citizens of Europe by ensuring respect for our fundamental values: democracy, human rights and the rule of law.

One of its main aims is to promote awareness of a European cultural identity and to develop mutual understanding among people of different cultures. In this context the Council of Europe is coordinating the introduction of a European Language Portfolio to support and give recognition to language learning and intercultural experiences at all levels.

Contact:

Modern Languages Division
Directorate General IV
Council of Europe, Strasbourg, France
Web site: <http://culture.coe.int/lang>
© 2000 Council of Europe, Strasbourg, France

This Language Passport is part of the European Language Portfolio (ELP) Issued by:
Name of Institution / Body (with web site)

Passeport de langues

Ce document est un bilan des savoir-faire, des certifications ou des diplômes ainsi que des expériences vécues dans différentes langues. Il fait partie d'un Portfolio Européen des Langues qui se compose du présent Passeport, d'une Biographie Langagière et d'un Dossier comprenant des matériaux qui documentent et illustrent les expériences effectuées et les compétences acquises. Les compétences en langues sont décrites dans les termes des niveaux de compétence présentés dans le document «Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer». L'échelle est présentée dans le présent Passeport de langues (grille pour l'auto-évaluation).

Ce Passeport de langues est recommandé pour utilisation par des adultes (16+).

Le Passeport de langues inclut la liste des langues dans lesquelles le titulaire a des compétences. Il se compose:

- d'un profil des compétences en langues en relation avec le Cadre Européen Commun
- d'un résumé d'expériences linguistiques et interculturelles
- d'une liste de certificats et diplômes

Pour tout renseignement concernant les niveaux de compétences en plusieurs langues, consultez le site Internet du Conseil de l'Europe: <http://culture.coe.int/lang>

Language Passport

This document is a record of language skills, qualifications and experiences. It is part of a European Language Portfolio which consists of a Passport, a Language Biography and a Dossier containing materials which document and illustrate experiences and achievements. Language skills are defined in terms of levels of proficiency presented in the document «A Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment». The scale is illustrated in this Language Passport (Self-assessment grid).

This Language Passport is recommended for adult users (16+).

The Language Passport lists the languages that the holder has some competence in. The contents of this Language Passport are as follows:

- a profile of language skills in relation to the Common European Framework
- a résumé of language learning and intercultural experiences
- a record of certificates and diplomas

For further information, guidance and the levels of proficiency in a range of languages, consult the Council of Europe web site: <http://culture.coe.int/lang>



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE
European Language Portfolio
Portfolio européen des langues

Portfolio Européen des Langues: modèle accrédité N° 0.2000
European Language Portfolio: accredited model No. 0.2000
Accordé à / Awarded to



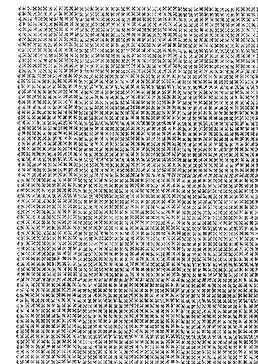
Le présent modèle est conforme aux Principes et Lignes directrices communs.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE
COMITÉ DE L'ÉDUCATION - COMITÉ DE VALIDATION DU PEL

This model conforms to common Principles and Guidelines.

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION
EDUCATION COMMITTEE - ELP VALIDATION COMMITTEE

Nom:
Name:



Profil linguistique Profile of Language Skills


Langue(s) maternelle(s)
Mother-tongue(s)

Autres langues
Other languages

Auto-évaluation
Self-assessment

 Ecouter
Listening

 Prendre part à une conversation
Spoken interaction






 Ecrire
Writing

 Lire
Reading






 S'exprimer oralement en continu
Spoken production

Langue: *Language*






langue language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						
						

Langue: *Language*


	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						
						


Langue: *Language*


	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						
						


Nom
Name


Auto-évaluation
Self-assessment

 Ecouter
Listening






 Prendre part à une conversation
Spoken interaction

 Ecrire
Writing






 Lire
Reading

 S'exprimer oralement en continu
Spoken production






Langue: *Language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						
						






Langue: *Language*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						
						

Langue: *Language*






	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						
						

Langue: *Language*

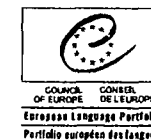
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						
						



Grille pour l'auto-évaluation

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprendre  Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
 Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Parler  Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
 S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Ecrire  Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Self-assessment grid



	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Understanding Listening	I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
 Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
Speaking Spoken interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
 Spoken production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
Writing Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select a style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Résumé des expériences linguistiques et interculturelles

Summary of language learning and intercultural experiences

Nom
Name



→1 Jusqu'à 1 an
Up to 1 year

→3 Jusqu'à 3 ans
Up to 3 years

→5 Jusqu'à 5 ans
Up to 5 years

→ Plus de 5 ans
Over 5 years

Langue: Language:																								
	→1	→3	→5	→	→1	→3	→5	→	→1	→3	→5	→	→1	→3	→5	→	→1	→3	→5	→	→1	→3	→5	→
Apprentissage et utilisation de la langue dans le pays/la région où la langue n'est pas utilisée: Language learning and use in country/region where the language is not spoken:																								
Enseignement primaire / secondaire / professionnel Primary/secondary/vocational education																								
Enseignement supérieur Higher education																								
Education des adultes Adult education																								
Autres cours Other courses																								
Utilisation régulière sur le lieu de travail Regular use in the workplace																								
Contacts réguliers avec des locuteurs de cette langue Regular contact with speakers of the language																								
Autre Other																								
Informations complémentaires concernant des expériences linguistiques et interculturelles Further information on language and intercultural experiences																								

Résumé des expériences linguistiques et interculturelles
Summary of language learning and intercultural experiences

Nom
Name



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
European Language Portfolio
Portefeuille européen des langues

→ 1 Jusqu'à 1 mois
Up to 1 month

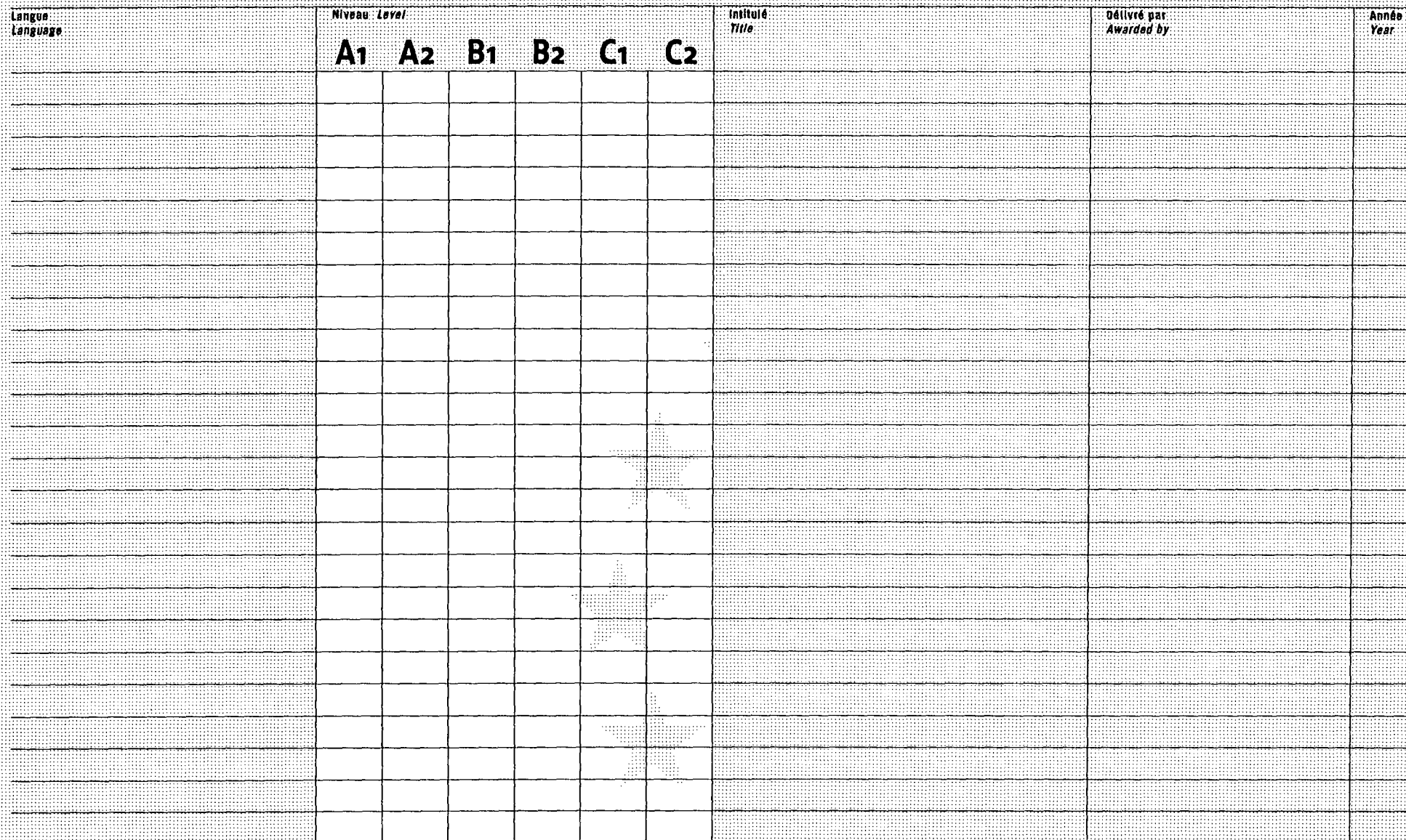
→ 3 Jusqu'à 3 mois
Up to 3 months

→ 5 Jusqu'à 5 mois
Up to 5 months

3→ Plus de 5 mois
Over 5 months

Langue: Language:																								
Séjours dans une région où la langue est utilisée: <i>Stays in a region where the language is spoken:</i>	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→
Participation à un cours de langue <i>Attending a language course</i>																								
Etudes, formation dans la langue <i>Using the language for study or training</i>																								
Utilisation professionnelle de la langue <i>Using the language at work</i>																								
Autre <i>Other</i>																								
Informations complémentaires concernant des expériences linguistiques et interculturelles <i>Further information on language and intercultural experiences</i>																								

Nom:
Name



ANEXO IV - TEMPO 1 – MÉTHODE DE FRANÇAIS

Évelyne Bérard
Yves Canier
Christian Lavenne

Tempo 1

*méthode
de français*

UNE PÉDAGOGIE FORTE : INNOVATION, CONSTRUCTION, FACILITÉ

Notre expérience de l'enseignement et de la formation nous a permis de déceler chez les professeurs et les élèves l'attente d'une méthode à la fois **innovante, très construite et facile d'utilisation**.

À la croisée des approches (pragmatique, communicative, auto-apprentissage), **Tempo** propose donc des pratiques de classe nouvelles et efficaces sans jamais perdre de vue la faisabilité des tâches à accomplir. **Tempo** est une méthode qui adopte un parti pris de facilité et de transparence. Ainsi, il suffit au professeur et à l'élève d'ouvrir le livre pour savoir immédiatement et précisément ce qu'il faut faire. En effet, chaque activité s'appuie sur un support qui propose des tâches, simples ou complexes, à accomplir. L'enseignant est ainsi guidé pas à pas, sans jamais devoir improviser (mais la progression lui laisse évidemment toute latitude pour inclure ses propres exercices et activités ou les jeux de rôles proposés dans le guide pédagogique).

UNE VRAIE MÉTHODE POUR DÉBUTANTS

Tempo s'adapte au rythme de la classe. Nous attirons, en particulier, l'attention de nos collègues professeurs sur la progression des trois premières unités. Elle est volontairement lente, afin que les acquisitions soient solidement assises. Nous savons, en effet, que les élèves sont souvent rebutés par les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils sont vrais débutants.

D'autre part, un principe de récurrence court tout au long de la méthode. Chaque connaissance nouvelle, systématiquement reprise, devient le fondement de l'acquisition suivante. Prenons l'exemple du passé : dans l'unité 1, l'élève acquiert les noms des jours de la semaine (p. 21). On lui présente également quelques formes du passé composé et de l'imparfait (p. 19). Dans l'unité 2 (p. 35), il apprend à se situer dans le temps à l'aide de quelques marqueurs temporels usuels. Il discrimine le passé et le présent et mémorise le passé composé des verbes en -er conjugués avec « avoir ». L'unité 3 étend la compétence de l'élève en lui faisant travailler les expressions de temps (p. 44) et étudier la morphologie du passé composé avec « avoir » et « être ». Ces acquisitions (marqueurs chronologiques et conjugaison du passé composé des verbes les plus courants) sont renforcées dans l'unité 4 (p. 74 et p. 75). L'imparfait est abordé sous forme de simple repérage dans l'unité 6 (p. 104) et on introduit quelques formes simples de l'imparfait descriptif dans un récit passé (p. 105). L'unité 10 étudie de façon exhaustive la conjugaison du passé composé (verbes conjugués avec « avoir » et « être », y compris les verbes pronominaux p. 160, 161, 162). On affine et on étend la connaissance des indicateurs chronologiques (p. 163). Des exercices d'expression et d'entraînement confortent les acquisitions morphosyntaxiques (p. 164, 165, 167, 169). L'unité 11 discrimine les emplois de l'imparfait et du passé composé dans un récit (p. 173, 175, 176). On étudie la morphologie de l'imparfait (p. 178) et l'on acquiert les marqueurs temporels plus complexes (p. 181) mettant en jeu les aspects accomplis et inaccomplis ainsi que l'expression de la durée (p. 184).

L'ACQUISITION DE SAVOIR-FAIRE LANGAGIERS

Nous avons voulu rompre avec le schéma habituel de l'organisation d'une leçon (un dialogue de référence autour duquel s'organisent les activités de l'unité), en proposant des activités soigneusement articulées qui permettent, progressivement, d'aboutir à l'acquisition d'un éventail de savoir-faire langagiers clairement définis.

L'objectif de **Tempo** est donc de **conduire l'élève à la maîtrise de savoir-faire** lui permettant de faire face à des situations de communication variées. Dans ce processus, nous lui proposons la **réalisation de tâches diversifiées** pour susciter sa participation active et renouveler sa motivation. L'organisation de la méthode permet des **acquisitions par paliers**, c'est-à-dire l'appropriation de savoir-faire complets qui vont s'élargissant d'unité en unité. L'élève est assuré, à chaque palier, d'acquérir un savoir-faire directement utilisable en situation réelle de communication. Par ailleurs, nous avons veillé à ce que ces acquisitions soient **entièrement compatibles avec celles du DELF**.

LA PROGRESSION

La progression de **Tempo** prend en compte deux éléments :

- l'organisation de la méthode autour d'objectifs de communication qui déterminent les différentes entrées (grammaire, communication, lexique),
- la démarche d'apprentissage de l'élève, qui pour acquérir la langue française, a besoin de mémoriser, de comprendre un fonctionnement différent de celui de sa langue, de produire des énoncés courts au début, plus complexes ensuite, d'utiliser la langue dans des interactions. **Tempo** intègre dans sa progression un **principe de récurrence** et permet à l'élève de revenir sans cesse sur les acquisitions antérieures, de se familiariser avec les sons, les structures, les règles d'utilisation pour pouvoir reconstruire et s'approprier ce qu'il apprend.

Si les objectifs globaux de la méthode sont des objectifs de communication, l'apport d'outils grammaticaux, lexicaux et phonétiques ainsi que de nombreux exercices de fixation, viennent constamment soutenir l'acquisition de la compétence de communication.

Tempo 1 est divisé en 12 unités.

Chaque unité correspond à un savoir-faire linguistique complet, mais chaque groupement de trois unités correspond à l'acquisition d'un savoir-faire global directement réutilisable en situation réelle de communication.

Unités 1 - 2 - 3. Prendre contact et faire connaissance.

À l'issue des unités 1 à 3, l'élève doit être capable de participer à une conversation minimale correspondant à une première prise de contact où l'on fait connaissance avec quelqu'un, où l'on est amené à donner des informations sur soi-même (identité, profession, domicile, âge), à obtenir le même type d'information de la part de son interlocuteur, à se situer déjà dans l'espace (localisation), dans le temps (indicateurs de temps, passé composé, expression du futur, indicateur + présent, aller + infinitif). Il commence déjà (unité 3) à pouvoir exprimer d'une façon simple ses goûts et ses opinions personnelles.

Il acquiert les premiers éléments incontournables de

Avant-propos

morphosyntaxe (masculin / féminin, singulier / pluriel, utilisation de la négation, morphologie des verbes au présent ou au passé). Il est également capable de rédiger des messages écrits simples (présentation) et de comprendre des messages équivalents.

Unités 4 - 5 - 6. Transmettre des informations à propos de son vécu et de son environnement.

Passé le premier contact (ensemble 1), si l'on veut continuer à communiquer, on est très rapidement amené à donner des informations sur son environnement, son pays, sa ville et, si l'on voyage, à obtenir oralement ou par le texte un certain nombre d'informations.

Nous avons volontairement placé cet ensemble en deuxième position car pédagogiquement il permet à l'élève de parler de lieux, éventuellement de pays qu'il connaît et que les autres élèves ne connaissent pas forcément, donc de parler « vrai », d'échanger, de communiquer dans la salle de cours, ce qui correspond à un des objectifs essentiels de **Tempo 1**.

En outre, l'élève sera capable de demander ou de donner un itinéraire en français, de s'orienter dans une ville et d'une façon plus générale dans l'espace.

Unités 7 - 8 - 9. Agir dans des situations de communication : demande de renseignements, prise de rendez-vous, identification.

L'objectif de ce troisième ensemble est de permettre à l'élève de demander (ou de donner) des informations relatives au temps (horaires, emploi du temps), aux personnes (caractérisation, identification, description) ou aux objets (négociation, description, quantification).

Unités 10 - 11 - 12. La dimension temporelle : rapporter des événements, faire des projets.

Ce dernier ensemble a pour objectif de mettre en place de façon plus approfondie les notions de temps abordées régulièrement au cours des neuf premières unités et de permettre à l'élève d'évoquer ponctuellement une action passée (passé composé), de la situer dans un contexte (imparfait), de procéder à un récit simple pour relater des événements qu'il a vécus ou connus, de faire des projets ou de parler de l'avenir.

Tempo 1 représente entre 120 et 150 heures d'apprentissage, selon les conditions d'enseignement.

DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Dans chaque unité, l'élève retrouvera des types d'activité connus sans pour autant suivre un schéma répétitif. Les activités de **Tempo 1** sont regroupées en sept rubriques principales :

Mise en route

Il s'agit toujours d'une activité facile permettant de découvrir l'objectif de l'unité et de développer des stratégies de compréhension globale.

Compréhension

Les activités de compréhension sont destinées à faire identifier par les élèves des informations plus analytiques. Elles prennent la forme de questions à choix multiples, de grilles

à remplir, de mises en relations dialogues/dessins. Le plus souvent, elles proposent le repérage d'éléments de même nature.

Mise en forme

Cette rubrique comprend :

- des tableaux qui expliquent le fonctionnement de certains points de grammaire ou de communication,
- des exercices d'entraînement qui prolongent les tableaux et permettent un travail de systématisation,
- des exercices de phonétique.

À vous

Cette rubrique regroupe toutes les activités d'expression.

Écrit

Cette rubrique comprend des activités prioritairement tournées, dans le livre 1, vers la compréhension, mais elle propose aussi la production de messages écrits liés à la vie quotidienne (le choix de ces situations a été fait en fonction des objectifs du DELF). Par ailleurs, l'écrit est présent dans le livre comme support de travail et de mémorisation.

Civilisation

Fidèles au principe méthodologique qui nous fait associer une acquisition nouvelle à une tâche précise effectuée par l'apprenant, nous avons voulu ce que nous appellerons une « civilisation active » : la présentation d'un fait de civilisation donne lieu systématiquement à une activité, orale ou écrite. Cependant, nous n'avons pas sacrifié pour autant le plaisir esthétique et les rubriques de civilisation sont bien entendu illustrées abondamment.

Évaluation

Enfin, au terme de chaque unité, une fiche d'évaluation des quatre compétences est proposée et, à la fin de chaque ensemble de trois unités, l'élève trouvera une évaluation spécifique **compatible avec les savoir-faire demandés au DELF**.

À la fin de chaque ensemble de trois unités figurent des **exercices complémentaires**. Ce sont des exercices de systématisation qui peuvent être utilisés en classe par le professeur pour conforter ou vérifier des acquisitions. Ils peuvent aussi être utilisés par l'élève qui souhaite vérifier sa compréhension des acquisitions de la leçon ou même en auto-apprentissage. **Tempo 1** comporte, inclus dans le livre de l'élève et indépendamment du cahier d'exercices, un total de 136 exercices.

LE GUIDE PÉDAGOGIQUE

C'est, pour le professeur, **à la fois un guide d'utilisation et un outil de formation**. En effet, nous avons voulu que le guide pédagogique soit un outil simple, clair, efficace, permettant au professeur de préparer et conduire son cours en évitant l'improvisation hasardeuse. Il propose aussi des fiches de formation qui donnent à l'enseignant les moyens d'acquérir une plus grande autonomie dans la conduite de sa classe et une réflexion sur ses pratiques.

LES AUTEURS

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Unité 1

PREMIERS CONTACTS

Savoir-faire linguistiques :

- Se présenter.
- Prendre contact avec quelqu'un.
- Poser des questions.
- Répondre à des questions.
- Identifier quelqu'un.

Grammaire :

- Les verbes « être », « habiter », « avoir », « s'appeler »
- L'apostrophe
- Masculin/féminin
- Le pluriel
- Le temps : les jours de la semaine

Écrit :

- Acquisition des codes de l'écrit.

Unité 2

PREMIERS ÉCHANGES

Savoir-faire linguistiques :

- Parler de soi.
- Demander à quelqu'un des renseignements le concernant.

Grammaire :

- Les adjectifs possessifs
- Les marques du pluriel
- Les chiffres
- La négation
- Les indicateurs de temps

Écrit :

- Comprendre et rédiger de courts textes écrits.

Unité 3

PREMIERS AMIS

Savoir-faire linguistiques :

- Établir une relation avec quelqu'un.
- « Tu / Vous »
- Saluer quelqu'un.
- Demander des informations à quelqu'un.
- Exprimer ses goûts et opinions de façon simple.

Grammaire :

- Les possessifs
- Mots interrogatifs
- Dire quand
- Le présent et le passé composé de quelques verbes
- La négation
- « si / aussi / non plus »

Écrit :

- Caractériser quelqu'un.

Unité 4

MON PAYS

Savoir-faire linguistiques :

- Donner des informations générales sur un lieu.
- Situer géographiquement un lieu.
- Présenter un lieu.

Grammaire :

- « Au/en » + noms de pays
- « Aller à, venir de »
- « Au nord du / de la / de l' »
- Les présentatifs
- (Articles) définis / indéfinis / partitifs
- « On / nous »
- Comment écrire les chiffres
- Les adjectifs démonstratifs
- Le temps : repérage des formes du passé composé

Écrit :

- Décrire un lieu.

Unité 5

MA VILLE

Savoir-faire linguistiques :

- Donner, obtenir un itinéraire.
- Situer, localiser.

Grammaire :

- Expressions indiquant la situation d'un lieu
- Phénomènes liés à la présence d'une voyelle ou d'une consonne au début d'un mot.
- Les ordinaux
- La négation « ne ... pas / ne ... plus »

Écrit :

- Prendre des notes.

Unité 6

MES VOYAGES

Savoir-faire linguistiques :

- Obtenir et donner des informations précises sur un lieu.
- Porter un jugement positif ou négatif sur un lieu.
- Rapporter un événement.

Grammaire :

- « C'est » + nom, « c'est » + adjectif
- « Quel/quelle » + nom
- Indicateurs de lieu, de temps
- Temps : le passé composé, l'imparfait

Écrit :

- Comprendre un texte descriptif.

Unité 7

RENDEZ-VOUS

Savoir-faire linguistiques :

- Demander / donner : horaires, rendez-vous, emploi du temps.
- Demande polie, standard, directe.

Grammaire :

- Le conditionnel
- L'heure

Écrit :

- La lettre privée et la lettre administrative.

Unité 8

PORTRAITS...

Savoir-faire linguistiques :

- Décrire, identifier quelqu'un.
- Se décrire dans une petite annonce.

Grammaire :

- Le pronom relatif « qui »
- L'interrogation avec inversion
- Les pronoms personnels compléments
- « Être en train de » / « venir de » + infinitif

Écrit :

- Décoder et rédiger une petite annonce.

Unité 9

OBJETS...

Savoir-faire linguistiques :

- Décrire un objet.
- Demander le prix d'un objet.
- Comparer.
- Quantifier.

Grammaire :

- Les comparatifs
- Unités de quantification

Écrit :

- Répondre à une petite annonce.
- Rédiger une invitation.
- Rédiger un mot d'excuse.

Unité 10

ÉVÉNEMENTS...

Savoir-faire linguistiques :

- Donner une information sur un événement passé.
- Situer un événement de façon précise ou imprécise.

Grammaire :

- Passé composé avec « être » ou « avoir »
- Les expressions de temps

Écrit :

- Rechercher un titre.
- Compréhension de textes narratifs.

Unité 11

HISTOIRES...

Savoir-faire linguistiques :

- Raconter : compréhension et production de récit.

Grammaire :

- Morphologie de l'imparfait
- Emploi de l'imparfait, du passé composé
- Les indicateurs temporels : « depuis », « il y a », « ça fait ... que »
- Évoquer une durée dans le passé.

Écrit :

- Compréhension de textes narratifs.
- Chronologie

Unité 12

D'HIER À DEMAIN

Savoir-faire linguistiques :

- Parler de l'avenir.
- Exprimer un conseil.

Grammaire :

- Le futur : – conjugaison du futur – le présent à valeur de futur
- le futur proche
- Les indicateurs de chronologie

Écrit :

- Précision
- Faire des projets.

O B J E C T I F S

Savoir-faire linguistiques :

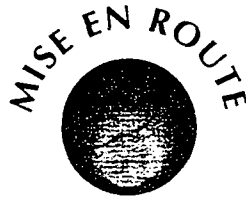
- Obtenir et donner des informations précises sur un lieu.
- Porter un jugement positif ou négatif sur un lieu.
- Rapporter un événement.

Grammaire :

- = « C'est » + nom,
- « c'est » + adjectif
- = « Quel / quelle » + nom
- Indicateurs de lieu, de temps
- Temps : le passé composé, l'imparfait

Écrit :

- Comprendre un texte descriptif.



■ Lisez les deux textes et choisissez les bonnes réponses :

Découvrez la Franche-Comté...

Région frontalière avec la Suisse, à proximité immédiate de l'Allemagne, au sud de l'Alsace et à l'est de la Bourgogne, la Franche-Comté occupe une position centrale dans l'Europe.

Le pays de la forêt...

Pays de la forêt, la Franche-Comté offre à tous les amoureux de nature et de silence ses grands espaces avec 5 000 km de sentiers de randonnée à parcourir à pied, à cheval ou en vélo tout terrain. Elle vous invite à découvrir ses paysages préservés et ses deux parcs naturels.

Le pays des eaux vives :

L'eau est présente partout : lacs, rivières, torrents, cascades, sources vous attendent.

Si vous aimez la pêche sportive, la Franche-Comté a de quoi vous satisfaire, avec ses plus belles réserves mondiales de truites.

Eaux vives et eaux sauvages vous invitent au plaisir du canoë-kayak, alors que la Saône romantique et le Doubs vous proposent de nombreuses croisières fluviales.

Pays de l'insolite...

La Franche-Comté, c'est également un pays riche de traditions, d'un héritage historique et culturel exceptionnel : villes fortifiées, châteaux, églises, musées sont là pour témoigner de la diversité et de la richesse de son patrimoine architectural.

D'après une plaquette du syndicat d'initiatives.



La Franche-Comté est :

- ☐ proche de l'Espagne.
- ☐ proche de la Suisse.
- ☐ loin de l'Alsace.

On peut y pratiquer des sports :

- ☐ le volley-ball, le ski et la voile.
- ☐ le football, le tennis et le ski.
- ☐ la pêche, le vélo et le canoë-kayak.

On peut se promener en Franche-Comté :

- ☐ en bateau et en avion.
- ☐ à pied et en voiture.
- ☐ à pied, à cheval et en vélo tout terrain.

La Franche-Comté est une région de forêts :

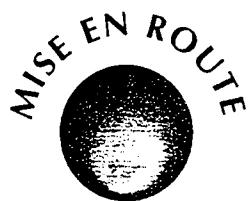
- ☐ vrai
- ☐ faux

La Franche-Comté est une région de rivières et de lacs :

- ☐ vrai
- ☐ faux

La Franche-Comté est riche en monuments historiques :

- ☐ vrai
- ☐ faux



Le Moyen Atlas marocain

Proche des grands centres touristiques de Meknès et de Fès, la région nord du Moyen Atlas est mal connue. Elle offre pourtant les ressources touristiques d'une nature intacte.

Azrou, Ifrane et Imouzzer...

Azrou, Ifrane et Imouzzer n'ont pas de monuments ou de « curiosités » touristiques. Ce sont des stations de ski bien équipées sur le plan hôtelier. On peut faire de très agréables promenades à pied dans les environs, parmi les forêts de cèdres du Moyen Atlas. Azrou est à 67 km de Meknès et 78 de Fès. Le principal centre d'intérêt de la ville est sa coopérative artisanale où l'on travaille le bois de cèdre.

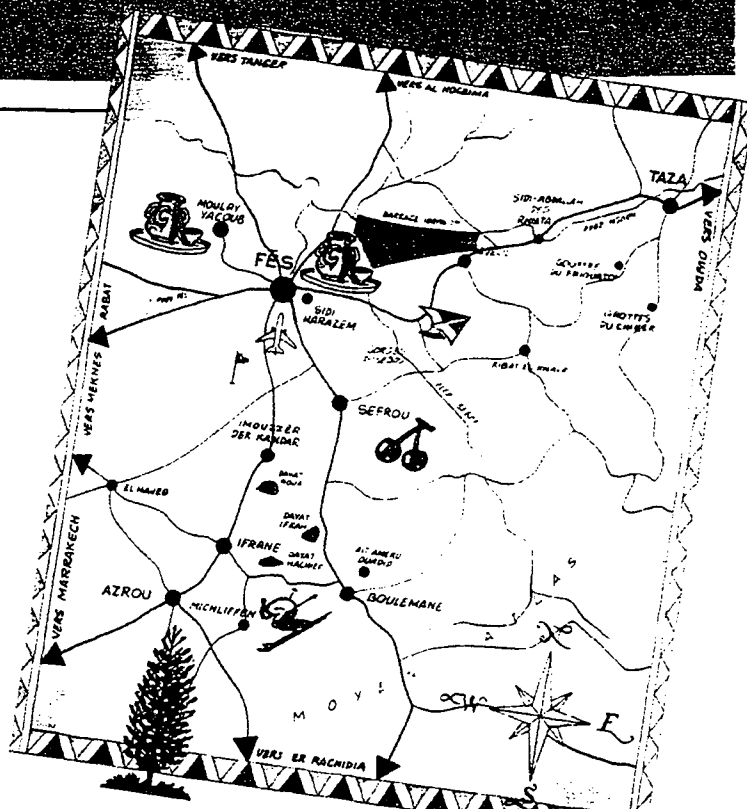
Le circuit des lacs :

Lorsqu'on quitte Ifrane en direction de Fès, la route aborde bientôt le circuit des lacs. Elle traverse un paysage d'origine volcanique parsemé d'anciens lacs de cratère. Arrêtez-vous pour pique-niquer au bord d'un lac !

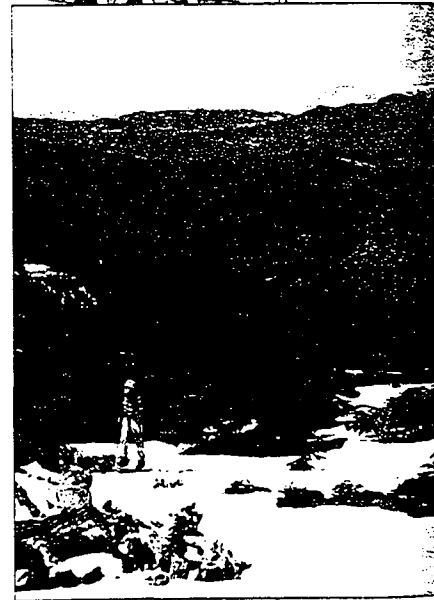
Le pays du cèdre :

Le cèdre de l'Atlas peut atteindre 9 m de circonférence et 40 m de hauteur. Sa croissance est longue, mais il peut vivre plusieurs siècles.

D'après *Le Guide bleu Maroc*,
© Hachette.



Forêt de cèdres.



Les neiges du Moyen Atlas.

Le Moyen Atlas est :

- ☐ proche de Meknès et de Fès.
- ☐ loin de Meknès et de Fès.
- ☐ au nord du Maroc.

On peut pratiquer des sports :

- ☐ la chasse et la pêche.
- ☐ le ski.
- ☐ la natation.

On peut se promener dans le Moyen Atlas :

- ☐ dans les villages.
- ☐ dans les forêts de pins.
- ☐ dans les forêts de cèdres.

Le Moyen Atlas est une région de forêts :

- ☐ vrai
- ☐ faux

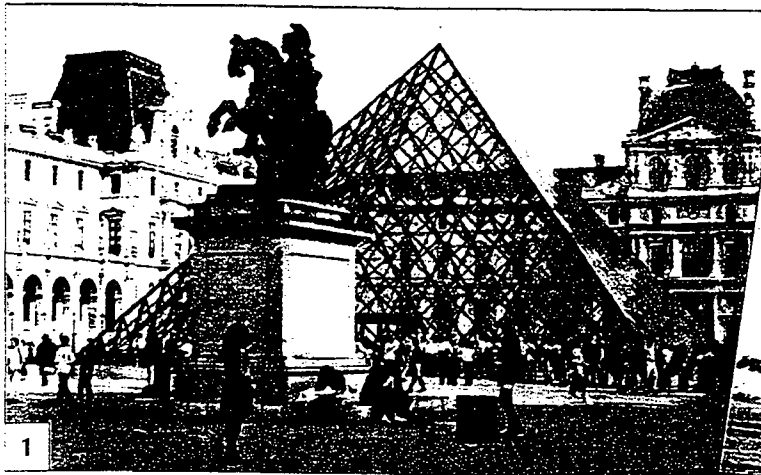
Le Moyen Atlas est une région de rivières et de lacs :

- ☐ vrai
- ☐ faux

Le Moyen Atlas est une région riche en monuments historiques :

- ☐ vrai
- ☐ faux

■ Écoutez les dialogues et dites à quelles photos s'appliquent, pour vous, personnellement, les jugements énoncés :



jugement	photo 1	photo 2	photo 3	photo 4	photo 5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

COMPRÉHENSION

Bon chos tous
je vous écris cette
petite carte pour vous dire
que tout va bien. Il
fait un temps magnifique. Mon
mari est splendide.
J'ai trouvé un petit hôtel
génial et pas cher.
À bientôt Roger



■ Identifiez les arguments positifs ou négatifs utilisés dans chaque dialogue :

arguments positifs	dialogue	arguments négatifs	dialogue
beaucoup à voir		cher	
c'est le paradis		gens agressifs	
coloré		gris	
fantastique		moche (familier)	
génial (familier)		mort	
merveilleux		nul (familier)	
pittoresque		pollué	
splendide		sale	
super (familier)		sans intérêt	
sympa (familier)		triste	
sympathique		trop de monde	
très beau			
vivant			

ÉCRIT

■ À partir des phrases proposées, composez deux cartes postales, l'une négative, l'autre positive :

Il fait beau.
Il pleut.
Il fait un temps de chien.
Le temps est au beau fixe.

Je bronze.
J'ai la grippe.
J'ai attrapé la malaria.
Je suis en pleine forme.

Sur la plage, on est serré
comme des sardines.
La région est très belle.
La ville est magnifique.
Les plages sont très polluées.

Je me suis fait beaucoup d'amis.
Les gens sont très sympas.
Je ne connais personne.
Les gens sont insupportables.

C'est calme.
C'est animé.
C'est bruyant.

Ma chambre donne sur
l'autoroute.
Depuis ma fenêtre, je vois la
mer.
Ma chambre donne sur la
décharge publique.
Le matin, je suis réveillé par le
chant des oiseaux.

La cuisine locale est délicieuse.
J'ai attrapé une hépatite virale.
Je mange des conserves.
J'ai pris trois kilos.

Les couchers de soleil sont
splendides.
Avec la fumée des usines, on
ne voit plus le soleil.
J'aime l'odeur des parfums
exotiques.

Nous passons notre temps à
jouer aux cartes.
Nous allons à la plage tous les
jours.
Ouf ! Je rentre demain.
J'aimerais vivre ici.
Malheureusement, il faut
rentre.

Regardez les documents concernant deux régions de France (l'Ardèche et l'Aquitaine) et dites :

ce qu'on peut y faire,
ce qu'on peut visiter,
ce qu'on peut voir,
ce qu'on peut manger.

À VOUS !

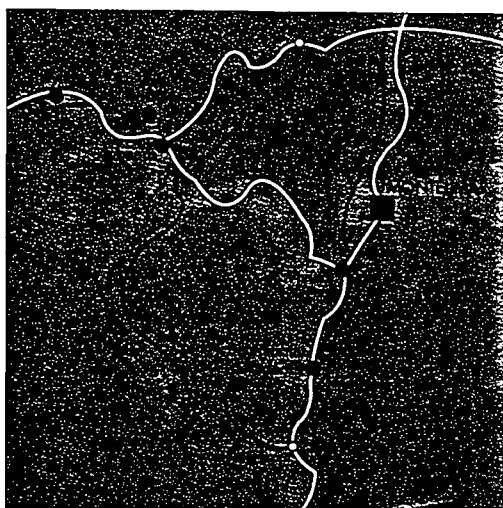
L'Ardèche...

Une invitation au voyage, à la rencontre d'un pays traditionnellement terre de refuge et aujourd'hui terre d'accueil.

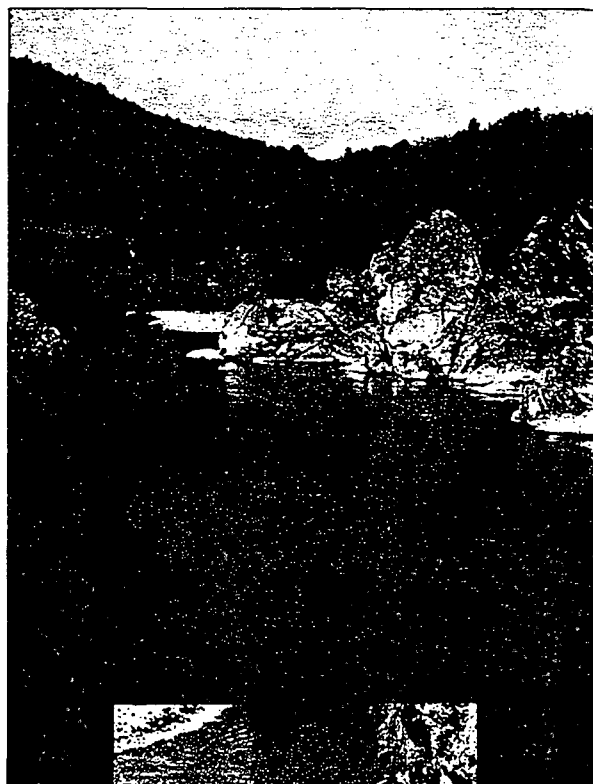
- La diversité des paysages, des climats, des cultures, de la végétation, des sites et des loisirs.

- Le dépaysement, des vacances différentes à la portée de vos souhaits, un parfum d'aventure.

- Ses campings, tous différents, tous accueillants, où il fait bon séjourner tout en découvrant l'Ardèche.

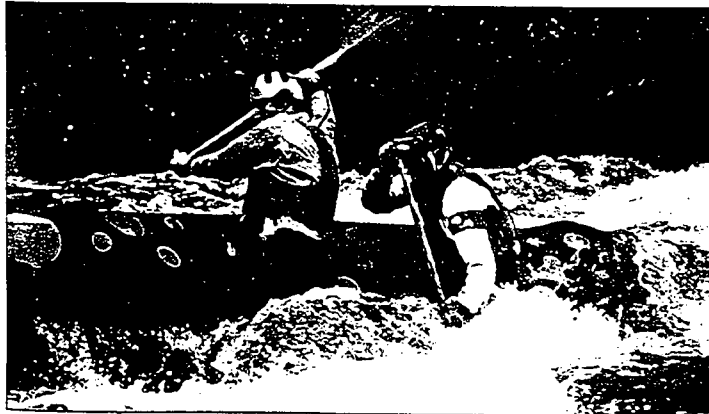


La pêche en rivière.



Les produits régionaux.

La descente de rivière en canoë.



L'escalade.

À VOUS !

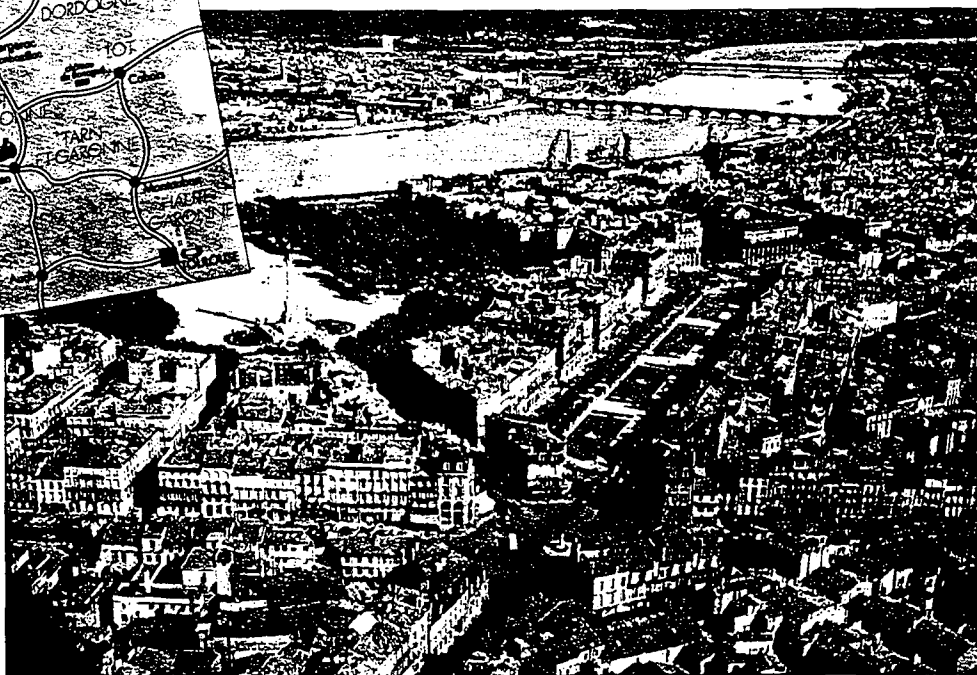
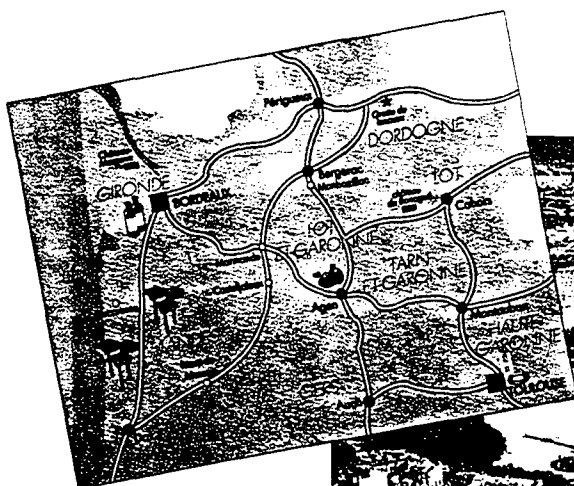
L'Aquitaine



Sensations fines.



Sensations fortes.



Bordeaux.

Dire ce qu'il y a.

Il y a...

- des lacs,
- des rivières,
- des plages,
- des dunes,
- des forêts,
- des falaises.

Dire ce qu'on peut faire.

On peut...

- skier, faire du ski.
- faire du canoë, du kayak, de la planche à voile.

- faire des randonnées, du VTT (vélo tout terrain).
- faire de l'escalade.
- faire de la voile, se baigner, nager.

Parler de l'habitat.

On peut...

- faire du camping, du caravanning.
- loger chez l'habitant.
- trouver des hôtels pas chers.
- louer un bungalow, une chambre d'hôtel, un studio.

- aller dans une auberge de jeunesse.

Parler de la gastronomie.

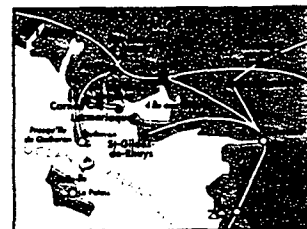
La spécialité de...

- Montélimar, c'est le nougat.
- Marseille, c'est la bouillabaisse.
- Dijon, c'est la moutarde.
- Morteau, c'est la saucisse.
- Caen, c'est les tripes.
- Bordeaux, c'est le vin.
- Strasbourg, c'est la choucroute.

À VOUS !

Vacances de santé au centre de thalassothérapie de Quiberon

Vous êtes épuisé par le stress de la vie moderne : venez à Quiberon pour une cure de santé.



La presqu'île de Quiberon jouit d'un climat océanique idéal. Le célèbre centre de thalassothérapie, fondé par le champion cycliste Louison Bobet, vous offre ses installations les plus modernes pour une complète remise en forme : douches d'eau de mer, bains d'eau de mer chauffés, bains bouillonnants, massages, etc. Des médecins diététiciens vous conseillent le régime alimentaire qui vous convient.

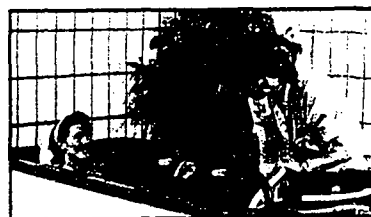
Mais Quiberon, c'est aussi la Bretagne avec ses ressources touristiques :

À vous les longues promenades au bord de mer sur les plages désertes de l'océan.

À vous les repas de crêpes arrosées de cidre dans les petits restaurants.

Visitez Vannes et ses remparts ou le port de La Trinité sur Mer.

Toutes les solutions d'hébergement sont possibles : camping, hôtels toutes catégories, locations d'appartements ou de studios meublés. Il est prudent de réserver plusieurs mois à l'avance pour un séjour d'été.



Imaginez un dialogue où vous répondez aux questions suivantes (Utilisez les informations données par le texte qui précède) :

- Voilà, je suis très fatiguée, je voudrais prendre quelques semaines de vacances en France en juillet pour retrouver la forme. Qu'est-ce que vous me proposez ?
.....
- C'est où Quiberon ?
.....
- J'ai quelques kilos de trop. Qu'est-ce que je peux faire ?
.....
- Louison Bobet, ce n'est pas un footballeur ?
.....
- Et qu'est ce qu'il y a d'intéressant à voir près de Quiberon ?
.....
- Qu'est-ce qu'il y a comme spécialités gastronomiques en Bretagne ?
.....
- Et pour l'hébergement ?
.....
- Il faut réserver ?
.....

ÉCRIT

■ Écrivez une carte postale de Quiberon :





- Je désire faire un petit voyage pendant les vacances de Noël.
- Nous allons voir ça tout de suite.

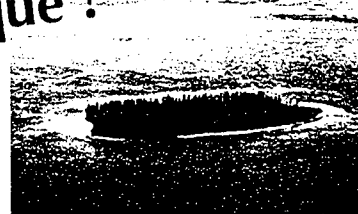
Imaginez le dialogue entre l'employé de l'agence de voyages et le client. Servez-vous des documents suivants (Nouvelle-Calédonie et Parc national du Mercantour) pour faire des propositions :



La richesse des fonds sous-marins.

Sous le soleil du Pacifique !

**Vous avez envie de soleil,
de mer turquoise
et de sable chaud ?**



Des îles de rêve.

Envolez-vous pour la Nouvelle-Calédonie !

À 28 heures d'avion de Paris,
la Nouvelle-Calédonie,
c'est la France avec le dépaysement en plus.
À partir de Nouméa, la capitale de la Grande-Terre,
vous pourrez visiter les petites îles voisines :
Ouvéa, Lifou, l'Île des Pins et découvrir
une nature intacte.

La Nouvelle-Calédonie vous offre ses paysages
merveilleux, de mer et de montagne.

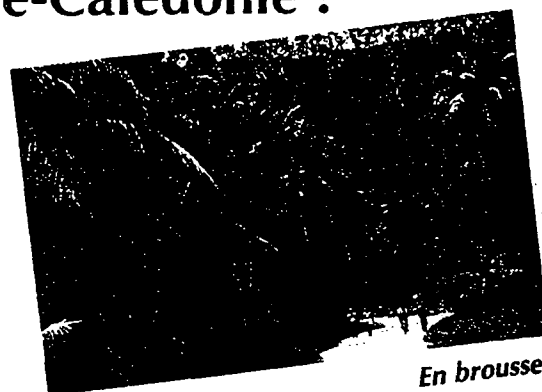
Vous pouvez, bien sûr, pratiquer tous les sports
nautiques : voile, planche à voile, ski nautique,
baignade, etc. Le bronzage est garanti !

Hôtels toutes catégories à Nouméa.

Possibilité de louer des bungalows
en bordure de mer.

Renseignements au Syndicat d'initiatives de Nouméa.

**1 semaine
en Nouvelle-Calédonie
à partir de 12 000 F
transport + hébergement**



En brousse.

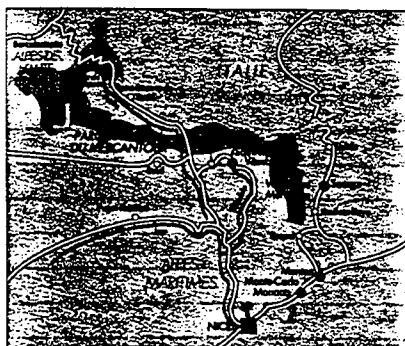


Une nature intacte.

À VOUS !

Le Parc national du Mercantour

Alpes du sud



Hébergement pour tous les goûts, à tous les prix :

- Hôtels toutes catégories
- Gîtes ruraux
- Refuges
- Campings

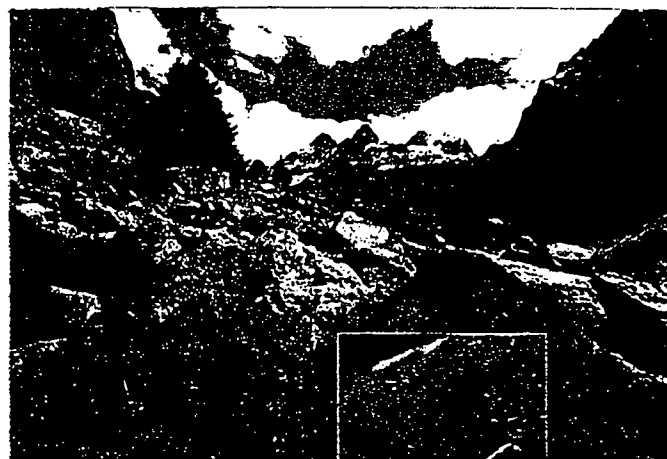
Situé au sud des Alpes et à proximité de la Côte d'Azur, le Parc national du Mercantour est un domaine alpin à la fois sauvage et riant qui bénéficie du climat méditerranéen.

À 60 km seulement des plages surpeuplées, le promeneur découvre avec ravissement une nature de montagne intacte où fleurs et animaux abondent.

Saint-Martin-Vésubie est un des principaux points de départ pour les balades au cœur du parc.



Contrastant avec les vallées voisines, dans un site lunaire et magique, la Vallée des Merveilles réserve la découverte de milliers de gravures d'un culte vieux de 3 500 ans.



Symbole par excellence de la vie sauvage, le loup, venu d'Italie, a fait, il y a peu, son apparition dans une vallée du parc. Son arrivée provoque des réactions d'enthousiasme chez les écologistes et de colère chez les bergers dont de nombreux moutons disparaissent.



Vous pouvez obtenir tous renseignements dans les Maisons du Parc de la région, et à titre indicatif, aux adresses suivantes :

- Maison du Parc national
Avenue Kellerman - 06450 St-Martin-Vésubie
Tél. : (16) 93 03 23 15
- Maison du Parc national
Ardon - 06660 St Étienne de Tinée
Tél. : (16) 93 02 42 27

LE TEMPS

Écoutez et dites si vous avez entendu « c'était », « il y avait », ou « il faisait ». Précisez la situation :

	c'était	il y avait	il faisait	où ?	il y avait quoi, qui ? c'était comment ? il faisait quel temps ?
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

ENTRAÎNEMENT

c'était
il y avait
il faisait

PHONÉTIQUE

[i]

Qu'est ce qu'on mange ?

PHONÉTIQUE

[y]

Exercice 55

Complétez les phrases en utilisant « c'était », « il y avait », « il faisait » :

- Hier je suis allé au concert de Malavoi. super !
- qui chez Mathilde ?
- Excusez-moi, je suis en retard, mais des embouteillages.
- beau à New-York ?
– Non, très froid.
- Je suis sorti tout de suite, trop chaud.
- comment la fête chez Jean ?
- L'examen de français, facile ?
- Je suis resté à la maison, un bon film à la télévision.
- J'ai mangé à la cantine.
– bon ?
– Bof...
- intéressant la conférence sur la couche d'ozone ?
..... passionnant, mais
..... personne.

Écoutez, répétez et remplissez le menu de la

Tous les lundis
et le mardi
le mercredi
et le jeudi
le vendredi
et le samedi
le dimanche

brocolis
rôti
pâtisserie
fruits
raviolis
spaghettis
riz

Écoutez l'exemple et posez des questions sur le modèle suivant en respectant l'intonation :

– Tu as su ?
– Oui, j'ai su.

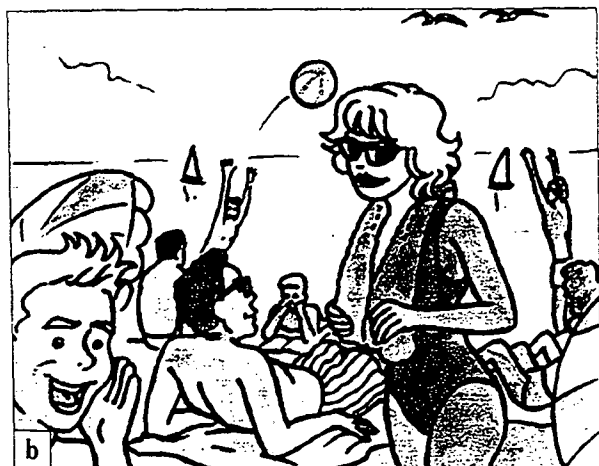
Utilisez les verbes :

répondre → répondu
voir → vu
lire → lu
entendre → entendu
boire → bu
courir → couru
attendre → attendu
pouvoir → pu
vouloir → voulu

À VOUS !

Regardez les images et racontez ce qui s'est passé, quand et où.
Précisez la situation (c'était, il y avait, il faisait) :

Chère maman,
Nous sommes bien arrivés à Aiguon.
Il y avait beaucoup de monde sur
l'autoroute. Il faisait très chaud.
Nous avons trouvé un petit hôtel pas
cher. Nous sommes allés au théâtre
hier soir. C'était vraiment extraordinaire.
Aujourd'hui nous nous reposons.
Au revoir et à bientôt.
Nous t'embrassons
Josette et André



POUR COMMUNIQUER : raconter un événement

Dire quand :

hier,
ce matin,
la semaine dernière,
en août,
il y a un an,
etc.

Dire où :

à la piscine,
dans la rue,
chez Pierre,
à Bordeaux,
en Alsace,
etc.

Dire ce qui s'est passé (passé composé) :

J'ai rencontré
Je suis allé
J'ai vu
J'ai trouvé
J'ai mangé
etc.

Dire comment c'était (imparfait) :

C'était sympa (sympathique).
C'était intéressant.
C'était passionnant.
C'était amusant.
C'était nul,
etc.

Parler du temps (Imparfait) :

Il faisait chaud.
Il faisait beau.
Il faisait froid.
Il y avait du vent.
Il y avait de la neige.
Il y avait des embouteillages,
etc.

Dire qui était là (imparfait) :

Il y avait beaucoup de monde.
Il n'y avait personne.
Il y avait Jean et Lucie.
Il y avait le Président.
Il y avait toute ma famille,
etc.



Le groupe Kassav.

CIVILISATION

LES DOM-TOM

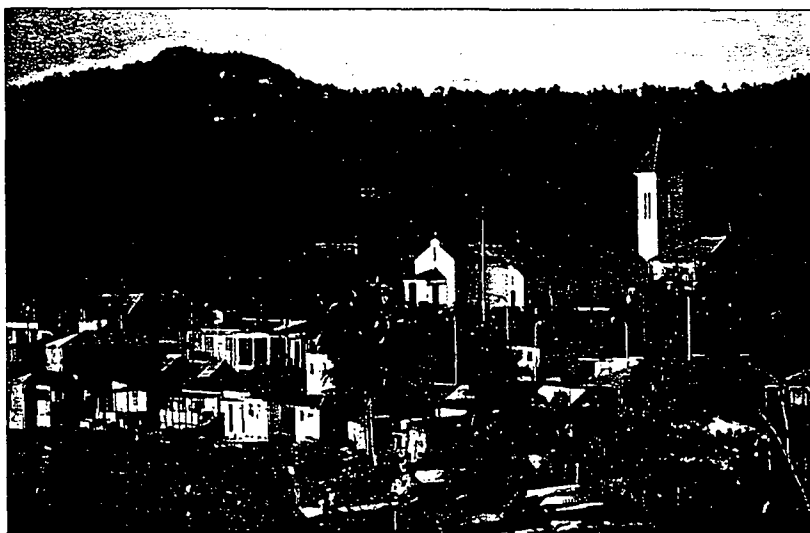
Les départements d'outre-mer (D.O.M.)
et les territoires d'outre-mer (T.O.M.)



La France, ce n'est pas seulement la métropole : c'est aussi la France d'outre-mer. Ces terres lointaines mais françaises sont liées à l'histoire coloniale du pays. Certains départements d'outre-mer, qui sont d'anciennes colonies, sont français depuis plus longtemps que certains départements de la France métropolitaine. Ainsi, la Guadeloupe et la Martinique sont françaises depuis 1635, la Réunion depuis 1638, alors que la Corse, la Savoie ou le Comté de Nice sont devenus français beaucoup plus tard.

Outre-mer, la France est présente dans quatre océans : dans l'Atlantique avec la Guadeloupe, la Martinique, Saint-Pierre-et-Miquelon ; dans l'océan Indien avec la Réunion, Mayotte et différentes petites îles ; les Terres australes et antarctiques que baigne également l'Antarctique ; dans le Pacifique avec la Nouvelle-Calédonie, Wallis-et-Futuna, la Polynésie française. De plus, l'Outre-mer est présent en métropole où résident plus de 600 000 personnes qui viennent des D.O.M - T.O.M.

LES D.O.M.



La Guadeloupe.

La Martinique et la Guadeloupe sont des îles des Petites Antilles qui constituent chacune un département français depuis 1946. À 7 000 kilomètres de la France, la Martinique compte une population de 360 000 habitants, en majorité des mulâtres. La ville principale est Fort-de-France.

La Guadeloupe est peuplée de 390 000 habitants. Elle est composée de deux parties, Basse-Terre et Grande-Terre. La Martinique et la Guadeloupe cultivent la canne à sucre et

produisent un rhum réputé. Le tourisme constitue également une activité économique essentielle.

À l'autre bout de l'Atlantique, la Guyane française est un département d'outre-mer situé entre le Surinam et le Brésil. Peuplée de 115 000 habitants, la Guyane française a longtemps été connue parce que sa capitale, Cayenne, abritait un bagne. Aujourd'hui, le bagne de Cayenne a disparu et c'est le Centre spatial de Kourou qui donne à la Guyane sa renommée. C'est en effet de Kourou que partent les fusées européennes Ariane. La Guyane est un D.O.M. depuis 1946.



La Martinique.

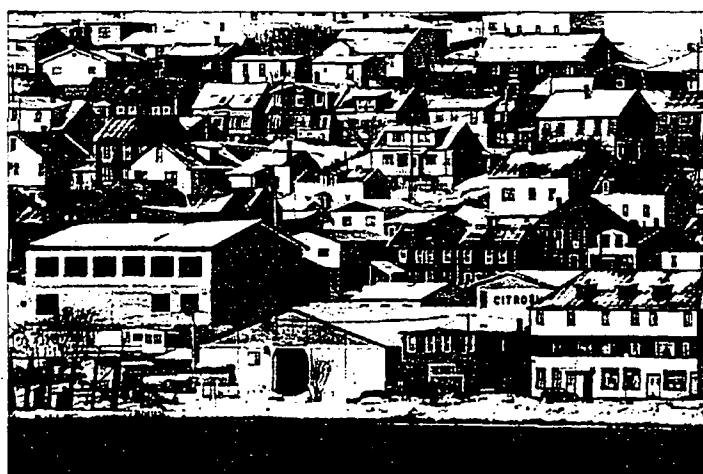


La Réunion.

Autre département d'outre-mer, mais situé dans l'océan Indien, à l'est de Madagascar, l'île de la Réunion compte 518 000 habitants. Ses principales villes sont Saint-Louis et Saint-Pierre. On y parle français, bien sûr, mais aussi un créole, c'est-à-dire une langue née d'un mélange de français, d'anglais, d'espagnol, de portugais et de langues locales. La population y est très mélangée : descendants des esclaves noirs et des colons blancs, métis, immigrés Indiens et Chinois cohabitent sur l'île.

LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

La Martinique, la Guadeloupe, la Guyane et la Réunion sont des terres de soleil. Mais une autre circonscription d'outre-mer est située dans une région particulièrement froide. C'est Saint-Pierre-et-Miquelon, un archipel situé au sud de Terre-Neuve et qui compte 6300 habitants. La pêche y constitue la principale activité. Saint-Pierre-et-Miquelon a le statut de collectivité territoriale. La deuxième collectivité territoriale est l'île de Mayotte.



Saint-Pierre-et-Miquelon.

LES T.O.M.



La Polynésie.

Les T.O.M. font partie de la République française et leurs habitants sont des citoyens français. Mais ils sont administrés par des assemblées locales.

habitants de l'île, sont 62 000. Certains d'entre eux demandent leur indépendance (On prévoit un référendum sur cette question). La capitale de la Nouvelle-Calédonie est Nouméa, une ville

de 60 000 habitants. L'exploitation des mines de nickel est l'activité économique la plus importante.

La Polynésie française est un autre territoire du Pacifique. C'est un archipel qui compte 189 000 habitants. Sa capitale, Papeete, se trouve sur l'île de Tahiti. Le tourisme, la pêche et l'agriculture sont les ressources principales de ce T.O.M.

D'autres territoires encore – plus discrets et moins connus – sont français, telles les îles de Wallis et Futuna ou l'îlot inhabité de Clipperton (5 km² de superficie !) ou les Terres australes et antarctiques françaises.

ÉVALUATION

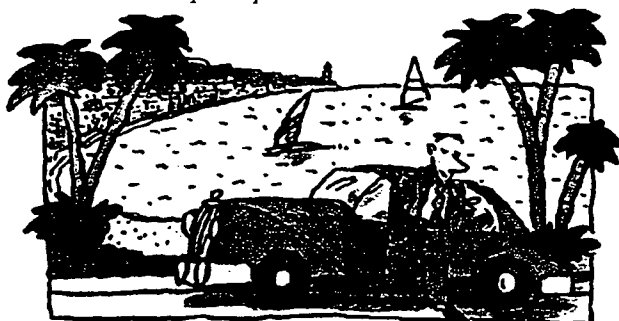
Compréhension orale (CO)

Écoutez l'enregistrement et répondez au questionnaire suivant :

- Venise est la capitale :
☐ de l'Italie. ☐ de la Vénétie. ☐ de l'Helvétie.
- Venise est au bord de :
☐ la mer Adriatique.
☐ la mer Méditerranée.
☐ la Baltique.
- Venise a :
☐ 375 000 habitants.
☐ 25 000 habitants.
☐ 325 000 habitants.
- Ses habitants s'appellent :
☐ les Vénitiens. ☐ les Vénusiens. ☐ les Vénicois.
- C'est une capitale :
☐ industrielle. ☐ politique. ☐ touristique.
- Venise est connue pour :
☐ ses plages.
☐ ses ponts et canaux.
☐ ses églises.
- Le lieu de Venise le plus célèbre :
☐ le Rialto,
☐ la Place St Marc,
☐ Le Palais des Médicis.
- À Venise, il y a :
☐ 400 canaux et 200 ponts.
☐ 200 canaux et 400 ponts.
☐ 200 canaux et 205 ponts.
- Citez 2 problèmes que rencontre Venise.

Expression orale (EO)

Présentez le lieu que vous voyez sur le dessin. Présentez Monsieur Valère. Imaginez ce qu'il fait dans la vie et pourquoi il est là :



Compréhension écrite (CE)

Lisez le petit texte suivant et répondez au questionnaire :

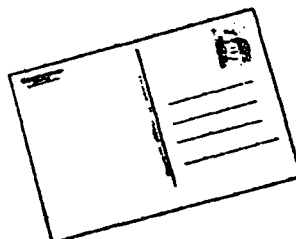
En 1995, la ville de Venise a décidé d'innover pour gagner de l'argent. Les couples qui viennent (parfois du bout du monde) pour s'offrir le plus romantique des mariages avec promenade en gondole et photos sur le célèbre Pont des Soupirs, peuvent en plus célébrer leur union dans le prestigieux Salon des Stucs à la Mairie de Venise. Ils peuvent aussi recevoir leurs amis, leur famille, sur la terrasse qui donne sur le Grand Canal. Ce supplément de romantisme coûte 350 000 livres (environ 1000 francs français). La moitié des mariages célébrés à Venise unissent des étrangers : Allemands surtout, mais aussi Belges, Français et même Américains et Japonais. Ainsi ces mariages de luxe permettent de payer l'entretien de cette cité magique, malade de son succès.

(d'après la revue Atlas, mai 95)

	vrai	faux
La ville de Venise ne veut pas gagner d'argent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beaucoup d'étrangers se marient à Venise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On pense que Venise est une ville très romantique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les mariages ont lieu sur le Pont des Soupirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le Salon des Stucs est une Salle de la Mairie de Venise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les couples de jeunes mariés aiment se promener en gondole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La gondole est une voiture (FIAT).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un mariage à Venise, ça ne coûte pas cher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce sont surtout les Japonais et les Américains qui viennent se marier à Venise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avec l'argent gagné avec les mariages la ville de Venise construit un hôpital.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Expression écrite (EE)

Écrivez une petite carte postale de Venise :



vos résultats	
CO	... /10
EO	... /10
CE	... /10
EE	... /10

Préparation au DELF-A1

Expression orale (EO)

1. Parlez du lieu où vous vivez.

Comment est ce lieu ?

Comment sont les gens ?

2. Présentez-vous et parlez de vos activités pendant l'année : travail, vacances, etc.

3. Parlez d'une ville que vous connaissez.

Compréhension orale (CO)

Écoutez le dialogue et cochez les bonnes réponses :

Il est allé en vacances : ☐ au sud du Maroc.
☐ au nord du Maroc.
☐ au centre du Maroc.

Il est allé à : ☐ Marrakech.
☐ Rabat.
☐ Agadir.

☐ Il a aimé. Les gens sont ☐ sympathiques.
☐ Il a détesté. ☐ agressifs.

Ses activités au Maroc : ☐ visite des musées,
☐ visiter des villes,
☐ la mer,
☐ le vélo,
☐ promenades.

Il a passé une semaine : ☐ à Marrakech.
☐ dans un village.

Toulouse

Qu'il est loin mon pays, qu'il est loin
Parfois au fond de moi se raniment
L'eau verte du canal du Midi
Et la brique rouge des Minimes
Ô mon pays, ô Toulouse...

Je reprends l'avenue vers l'école
Mon cartable est bourré de coups de poing
Ici, si tu cognes tu gagnes
Ici, même les mémés aiment la castagne
Ô mon pays, ô Toulouse...

Auteur : Claude NOUGARO
Compositeurs : Claude NOUGARO
et Christian CHEVALLIER

© 1991, by les éditions du Chiffre Neuf
et EMI Music Publishing France S.A.

56. Prépositions + noms de pays

Complétez en utilisant la préposition qui convient :

1. Je suis allé Brésil pendant le Carnaval.
2. Je ne suis jamais allé Hongrie.
3. Il habite Honduras.
4. Le film a été tourné Guatemala.
5. Il vit Mali depuis 10 ans.
6. Il a émigré États-Unis en 1948.
7. Mon oncle vit Ouganda.
8. Il est rentré Argentine en septembre.
9. Je viens de Bilbao, Espagne.
10. Maracaïbo, c'est Venezuela ?

57. Le / la / l' / les / du / de la / de l' / des

Complétez les phrases :

1. Je n'aime pas poisson.
2. J'ai acheté fruits. Il y a pommes, fraises et pêches.
3. Tu veux sucre dans ton café ?
4. Aujourd'hui, il y a poulet avec riz ou poisson avec pommes de terre.
5. poisson, c'est bon avec citron.
6. eau, c'est la vie.
7. Tu as faim ? Il y a pain et fromage.
8. J'adore fromage.
9. Je n'aime pas sucre.
10. Tu veux lait dans ton café ?

58. Le pronom « on »

Complétez en utilisant « on », ou « il / elle » :

1. En France, consomme chaque année 6 kilos de café par habitant.
2. Cette année, ma femme et moi, va au Portugal.
3. Dans cette région, est très hospitalier.
4. est très sympathique, ton frère.
5. habite toute seule dans un grand appartement.
6. Ce soir, mange tous les deux au restaurant.
7. parle très bien l'anglais. C'est un excellent traducteur.
8. Nous, aime beaucoup voyager.
9. Quand est français, n'a pas besoin de visa pour aller aux USA.
10. J'ai une Renault. consomme 6 litres aux cents kilomètres.

59. Ne ... pas le / Ne ... pas de

Transformez les phrases à la forme négative.

Exemple :

J'aime le chocolat. → Je n'aime pas le chocolat.
Il y a du café. → Il n'y a pas de café.

1. Je veux du café.
2. Je prends le train.
3. Tu connais le Maroc.
4. Je prends du thé.
5. Tu bois du lait.
6. Il a bu le vin ?
7. Il boit du vin ?
8. Vous aimez le soleil ?
9. Vous avez du pain.
10. Il a le journal d'hier.

60. Les démonstratifs

Complétez à l'aide d'un démonstratif :

1. Tu vas où été ?
2. Je ne connais pas pays.
3. J'adore région.
4. Je vais acheter chaussures.
5. On va dans magasin ?
6. année, je ne pars pas en vacances.
7. Ils sont avec vous, enfants ?
8. Il est très gentil, garçon.
9. Qu'est-ce que tu fais week-end ?
10. Elle est à vous, voiture ?

61. Les démonstratifs

Complétez en choisissant :

1. Tu travailles ce ...
☐ matin ☐ après-midi ☐ semaine
2. J'aime beaucoup cette bleue.
☐ fille ☐ robe ☐ lunettes
3. Cette est très belle.
☐ pays ☐ région ☐ village
4. Tu connais cette ?
☐ fille ☐ garçon ☐ ami
5. Qu'est-ce que tu fais cette ?
☐ jour ☐ matin ☐ semaine
6. Ce, je vais à Paris.
☐ semaine ☐ week-end ☐ après-midi
7. Elle s'appelle comment, cette ?
☐ villes ☐ village ☐ rue
8. Cet est très cher.
☐ hôtel ☐ restaurant ☐ boutique
9. Cet, je visite le musée.
☐ soir ☐ après-midi ☐ semaine
10. Elle est à vous, cette ?
☐ taxi ☐ mobylette ☐ autobus

62. Au / à la / à l'*Complétez en choisissant :*

1. Tu vas au ? Tu peux m'acheter deux timbres à 3 F ?
☐ bureau de tabac ☐ poste ☐ garage
2. Il est parti à l' Il attend le vol de 22 h 50.
☐ hôpital ☐ aéroport ☐ banque
3. Il travaille à la Il est caissier.
☐ bar ☐ banque ☐ hôtel
4. Il est étudiant à la Il veut être médecin.
☐ lycée ☐ poste ☐ faculté de médecine
5. Elle est à l' On va l'opérer demain.
☐ hôtel ☐ épicerie ☐ hôpital
6. Salut ! Je vais boire une bière au
☐ Café du Théâtre ☐ Gare du Nord
☐ cimetière municipal
7. Il travaille au Il s'occupe des crocodiles.
☐ zoo ☐ jardin ☐ restaurant
8. Qu'est-ce qu'il y a ce soir à la ?
☐ télévision ☐ poste ☐ cinéma

63. Du / de la / des + noms de pays*Complétez en utilisant « du / de la / des » suivi d'un nom de pays :*

1. Les habitants s'appellent les Kirghizes.
2. La capitale c'est La Haye ou Amsterdam ?
3. Le Texas, c'est dans le sud
4. Il travaille à Buenos Aires, la capitale
5. La Bretagne ? C'est à l'ouest
6. Les habitants, ce sont les Finnois ou les Finlandais ?
7. La Namibie, c'est à l'ouest
8. La capitale c'est Tegucigalpa.
9. La spécialité c'est le vin et le fromage.
10. Les principales villes du nord sont Milan, Turin et Florence.

64. Prépositions + noms de pays*Complétez en choisissant :*

1. Il vient de Bogota en
☐ Colombie ☐ Pérou ☐ Salvador
2. J'ai passé quinze jours de vacances en
☐ Maroc ☐ Espagne ☐ Portugal
3. Au on parle portugais.
☐ Angola ☐ Mozambique ☐ Guinée
4. Il est médecin en
☐ Angola ☐ Mozambique ☐ Mali
5. Au , on parle français.
☐ Québec ☐ Antilles ☐ Suisse
6. Il travaille à Johannesburg, en
☐ Madagascar ☐ Afrique du Sud ☐ Norvège
7. Il a ouvert un restaurant en
☐ Uruguay ☐ Paraguay ☐ Pérou

65. Articles définis / indéfinis*Complétez en utilisant « le / la / les » ou « un / une » :*

1. C'est mère de Pierre.
2. J'ai ami qui habite Rio.
3. capitale du Brésil, c'est Rio ou Brasilia ?
4. Bordeaux ? C'est ville du sud ouest de la France.
5. J'habite petit village à 30 kilomètres de Florence.
6. Lons-Le-Saunier, dans le Jura, c'est ville natale de Rouget de Lisle, auteur de La Marseillaise.
7. Il travaille où, mari de Christine ?
8. La Grèce, c'est pays très touristique.
9. La Hollande, c'est pays des tulipes et des moulins à vent.
10. gare, c'est près de rue où j'habite.

66. Les chiffres*Écoutez et écrivez les nombres que vous entendez :*

1. Je suis né en
2. Paris-Strasbourg ? Cela fait kilomètres.
3. Le record de vitesse du TGV ? km/heure. C'est le record du monde sur rail.
4. Je gagne francs par mois.
5. Mon téléphone ? C'est le
6. Dans mon village, il y a habitants.
7. De la terre à la lune, il y a kilomètres.
8. Voilà, cela fait francs.
9. Le sommet du Mont Blanc ? C'est à mètres d'altitude.
10. La tour Eiffel fait mètres de haut.

67. Passé composé*Complétez en choisissant :*

1. Tu as ce film ?
☐ lu ☐ vu
2. Qu'est-ce que vous avez ce week-end ?
☐ fait ☐ allé
3. J'ai un roman policier.
☐ lu ☐ regardé
4. Hier, j'ai au restaurant avec Sylvie.
☐ allé ☐ mangé ☐ fait
5. Cette semaine, j'ai beaucoup
☐ sorti ☐ travaillé ☐ déménagé
6. J'ai 100 francs dans la rue.
☐ regardé ☐ travaillé ☐ trouvé
7. Hier soir, j'ai la télévision.
☐ trouvé ☐ regardé ☐ allé
8. Samedi, je suis au cinéma.
☐ vu ☐ allé ☐ trouvé

68. En / y

Complétez en utilisant « en » ou « y » :

1. – N'oublie pas, tu dois aller à la banque !
– Oui, j'..... vais tout de suite.
2. – Vous allez au Japon ?
– Non, j'..... viens. J'étais à Tokyo avant-hier.
3. – Vous travaillez chez Peugeot ?
– Oui, j'..... suis depuis deux mois.
4. – Tu es allé à la poste ?
– Oui, j'..... reviens.
5. – On va ?
– D'accord !
6. – On s' va ?
– Oui, il est tard.
7. – Tu veux encore ?
– Non merci, je n'ai plus faim.
8. – Tu as combien, d'enfants ?
– Deux. Un garçon et une fille.

69. Ne pas ... ne plus

Mettez en relation les phrases du groupe 1 avec les phrases du groupe 2 :

Groupe 1

1. Je ne vais plus en Crète cet été.
2. Vous avez *le Monde* ?
3. Tiens, j'ai reçu une carte de Pascal.
4. Tu n'es plus en Fac de Lettres ?
5. Il n'y a plus rien dans le frigo.
6. Non, Marielle ne sort pas ce soir.
7. Tu veux encore du fromage ?
8. Tiens ! Tu ne portes plus de lunettes ?
9. On peut commencer la réunion.
10. Je viens d'arriver dans cette ville.

Groupe 2

- a. Elle a trop de travail.
- b. Moi, je n'ai pas de nouvelles de lui depuis deux mois.
- c. Je n'ai pas fait les courses cette semaine.
- d. Maintenant, je mets des lentilles de contact.
- e. Non, je n'ai plus que France Soir.
- f. Il y a trop de touristes.
- g. Non, ça ne m'intéresse plus. Je fais droit.
- h. On n'attend plus personne.
- i. Je n'ai pas encore d'amis.
- j. Non merci, je n'ai plus faim.

70. La négation

Mettez les phrases suivantes à la forme négative :

1. J'ai de la chance.
2. Je cherche du travail.
3. Je veux du sucre.
4. Ils ont des enfants.
5. Ils prennent du thé.
6. Il y a du soleil.
7. Il veut de l'argent.
8. Vous avez du courrier.
9. Il boit du vin.
10. Ils vendent des fruits.

71. Ne ... pas / ne ... plus

Complétez les phrases par « ne ... pas » ou « ne ... plus » :

1. Attends-moi. Je passe à la banque, je ai d'argent.
2. Il est fâché. On se parle
3. Il y a de pain. Tu peux aller en chercher ?
4. Je ai reçu de courrier aujourd'hui.
5. Tiens ! Il pleut Tu viens te promener avec moi ?
6. Non, Monsieur, je suis désolé, il y a de places assises.
7. Cette année, nous avons pris de vacances.
8. Je peux marcher. J'ai trop mal aux pieds !
9. Il y a rien à manger.
10. Non merci, je fume J'ai arrêté il y a un mois.

72. La négation

Mettez les phrases suivantes à la forme négative :

1. Il travaille beaucoup.
2. Je connais bien Paris.
3. Je regarde souvent la télévision.
4. Ils ont beaucoup de travail.
5. Vous pouvez entrer.
6. Il sait nager.
7. Elle veut partir.
8. J'aime lire.
9. J'ai faim.
10. Je vais souvent au cinéma.

73. Le / la / l' / les, compléments

Complétez en utilisant « le / la / l' » ou « les » :

1. Je connais très bien, c'est ma voisine.
2. Je vois demain, ils viennent à la maison.
3. Je voudrais voir Pierre. Vous pouvez appeler ?
4. Où est ta sœur ? Je cherche partout.
5. Vous voulez comment votre café ?
Avec ou sans sucre ?
6. La télévision ? Je ne regarde jamais.
7. – Vous parlez très bien français.
– Je ai appris à l'école.
8. Pierre et Mireille, je aime beaucoup.
9. Ils arrivent ! Je entends.
10. Lui, je ne aime pas beaucoup.

74. Au / à la / à l' / aux

Complétez les phrases suivantes :

1. Je vais banque.
2. Il habite campagne.
3. Je vais lit, j'ai sommeil.
4. Ce week-end, je reste maison.
5. C'est à toi ou enfants ?
6. Il est cuisine.
7. J'ai réservé une chambre hôtel
Parisiana.
8. Je vais chercher les enfants lycée.
9. J'habite huitième étage.
10. Il est toujours heure.

75. Passé composé négatif

Mettez les phrases suivantes à la forme négative :

1. J'ai beaucoup aimé cette conférence.
2. J'ai passé de bonnes vacances.
3. J'ai trouvé une solution.
4. Il est allé en Suisse.
5. Vous avez compris ?
6. Ils sont restés longtemps.
7. Elle a voulu rester.
8. J'ai lu le journal.
9. Il a fini son travail ?
10. Vous avez vu Lucie ?

76. Indications de temps

Complétez en utilisant l'indication de temps qui convient :

1. Il arrive
☐ demain ☐ hier
2. Il est là 5 minutes.
☐ depuis ☐ il y a
3. j'ai acheté une voiture.
☐ Demain ☐ Hier
4. il faisait très chaud.
☐ Aujourd'hui ☐ Demain
5. Il revient une heure.
☐ dans ☐ il y a
6. Il attend une heure.
☐ dans ☐ depuis
7. Il a déménagé une semaine.
☐ depuis ☐ il y a
8. Je l'ai rencontré
☐ ce matin ☐ demain matin
9. Rendez-vous à 15 heures.
☐ hier ☐ demain
10. je ne suis pas là.
☐ Hier ☐ Demain
11. Il est parti midi.
☐ il y a ☐ depuis
12. quinze jours, c'est les vacances.
☐ Depuis ☐ Il y a

77. Verbe + infinitif

Complétez en choisissant :

1. Il a voulu
☐ partir ☐ parti
2. Il est
☐ sorti ☐ sortir
3. Il a il y a 5 minutes.
☐ téléphoner ☐ téléphoné
4. Il ne va pas
☐ voulu ☐ vouloir
5. Je n'ai pas lui
☐ pouvoir ☐ pu
☐ parlé ☐ parler
6. Qu'est que vous voulez ?
☐ fait ☐ faire
7. Il va une chanson.
☐ chanté ☐ chanter
8. Vous devez son retour.
☐ attendez ☐ attendre
9. Il n'aime pas
☐ attendu ☐ attendre
10. Qu'est-ce que vous allez ?
☐ dit ☐ dire

78. Verbes avec ou sans préposition

Complétez les phrases suivantes en utilisant « le / la / l' / les » ou « au / à la / à l' / aux » :

1. J'ai téléphoné enfants.
2. Tu demandes addition ?
3. Il a demandé l'addition serveur.
4. J'ai parlé professeur.
5. J'ai rencontré directeur.
6. Je vais le dire voisins.
7. Est-ce que vous pouvez me dire nom de jeune fille de votre mère ?
8. Je vais donner courrier directrice.
9. J'ai appelé plombier, mais c'est occupé.
10. Tu peux m'appeler maison.

79. Le / la / l' / les compléments

Dites à quoi correspondent « le / la / l' / les » :

1. – Vous le voulez comment votre ?
☐ steak
☐ salade
☐ frites
2. Vous les connaissez bien
☐ Monsieur Morand
☐ les Morand
☐ Pierre
3. ? Je les aime beaucoup. Elles sont très sympathiques.
☐ Marie et Roger
☐ Céline et Julie
☐ Les Durand
4. Tu la connais, ?
☐ son mari
☐ sa sœur
☐ son ami
5. – Ils ne sont pas là, ?
 – Non, je les attends.
☐ tes copines
☐ tes amies
☐ tes collègues
6. Tu la vois souvent, ?
☐ Christian
☐ René
☐ Sylvie
7. Vous pouvez appeler ? On le demande au téléphone.
☐ votre frère
☐ vos parents
☐ votre amie
8. Tu les invites, ?
☐ tes parents
☐ ton copain
☐ ton voisin

80. Le / la / l' / les, compléments

Complétez en utilisant « le / la / l' / les » sur le modèle suivant :

- Tu connais les Dupont ?
 – Je les connais depuis dix ans.
1. – Tu prends souvent le métro ?
 – Le métro ? jamais. J'ai un vélo.
 2. – Vous voyez souvent vos enfants ?
 – Non souvent. Ils habitent à l'étranger.
 3. – Vous avez reçu ma lettre ?
 – Non,
 – Pourtant je l'ai envoyée hier.
 4. – Vous avez retrouvé votre portefeuille ?
 – Non, malheureusement
 5. – Vous l'avez perdu où, votre portefeuille ?
 – dans le bus.
 6. – Vous regardez souvent la télévision ?
 – jamais. Je n'ai pas la télévision.
 7. – Vous aimez ce garçon ?
 – Non, Il n'est pas du tout sympa.
 8. – Vous avez les nouveaux contrats ?
 – Oui, Ils sont signés.
 9. – Vous avez traduit mon discours ?
 – Non, Je vais le faire tout de suite.
 10. – Vous avez lu le dernier Djan ?
 – Oui, C'est très bien.

81. C'était / Il y avait / Il faisait

Complétez en utilisant « c'était », « il y avait » ou « il faisait » :

1. bien ton anniversaire ?
2. – Alors, ces vacances à la montagne ?
 – super. Mais très froid.
3. – qui à son mariage ?
 – Ben... la famille, les amis.
4. – comment, le concert de Johnny ?
 – très bien. des jeunes et des moins jeunes.
5. – Qu'est-ce qu' dans ton bureau, Monsieur Lanvin ?
 – Il est venu pour signer un contrat.
6. – Tu as fait du vélo ce week-end ?
 – Non, trop chaud. Je suis allé à la patinoire.
7. – beaucoup de monde à la piscine ?
 – Non, tranquille, n' pas un chat.
8. – Alors cet examen ? facile ?
9. – J'ai emmené la voiture au garage.
 – Pourquoi ? un problème ?
10. – J'ai visité un bel appartement, mais trop cher.

ANEXO V – INSTRUMENTO DE ANÁLISE – PARCERISA ARAN

INSTRUMENTO DE ANÁLISE PARCERISA ARAN

Data e referência editorial do material a analisar

Data da análise: 06 de FEVEREIRO de 2002

Material objeto da análise

Autoria: ÉVELYNE BÉBARD, YVES CANIER, CHRISTIAN LAVENNE

Título: TEMPO

Sub-título (se existe): MÉTHODE DE FRANÇAIS

Editorial: DIDIER / HATIER

Localidade da edição: PARIS

Número da edição: 1ª

Ano da edição: 1996

Coleção (se faz parte de uma): —

Outros dados de interesse:

Material dirigido aos professores

(no caso do material complementar que deva ser analisado junto com o material dirigido aos alunos)

Autoria:

Título:

Sub-título (se existe):

Outros dados de interesse:

Observações:

Âmbito descritivo

(Em cada item deve-se assinalar a afirmação correta)

Intenções e âmbito de aplicação

(Para completar este item, consultar os objetivos especificados no material)

a) O material a ser analisado:

☒ Pretende ser auto-suficiente

☐ Faz parte de um pacote curricular

☐ É um material complementar

b) Desenvolve objetivos e conteúdos

☐ De apenas um grau ou curso: o de (especificar)

☒ De um ciclo: FRANÇÊS BÁSICO (especificar)

c) Desenvolve objetivos e conteúdos

☒ De apenas uma disciplina ou área curricular: FRANÇÊS (especificar)

☐ De diversas disciplinas ou áreas: (especificar)

Observações

Componentes

a) O material do aluno está constituído

☐ Por apenas um componente

☒ Por diversos componentes: LIVRO + CAD. DE EXERCÍCIOS (especificar)

b) Existe material dirigido ao professor além do material dirigido ao aluno

☒ Sim

☐ Não

c) Na análise

☐ Diferentes componentes deverão relacionar-se

☒ Diferentes componentes não terão que ser relacionados

Observações

SERÁ ANALISADO APENAS O LIVRO TEXTO. (O CADERNO DE EXERC. NÃO É DE USO OBRIGATÓRIO EM SALA DE AULA)

Organização dos conteúdos

- a) Os conteúdos que desenvolve o material
☐ Foram organizados sem relação entre as áreas
☐ Foram organizados com relação entre as áreas
☒ Apresentam-se com uma programação globalizada

Observações

Tipo de material

- a) O material é
☐ De consulta ou de informação
☐ De propostas de atividades
☐ De leitura
☒ Misto : DE CONSULTA/INFORMAÇÃO E ATIVIDADES (especificar)

a.1) No caso do material ser de informação e de atividades, o esquema que segue cada tema ou unidade didática é

- ☐ Informação + atividades ao final do tema ou da unidade
☐ Informação + atividade ou atividades + informação + atividade ou atividades + ...
☒ Atividade ou atividades + informação + atividade ou atividades + informação + ...
☐ Outro esquema: (especificar)

b) Trata-se de um material

- ☒ Fungível
☐ Não fungível

c) Pretende-se que o uso do material por parte do aluno seja

- ☒ Individual
☐ Coletivo

d) O material

- ☐ É para uso exclusivo do aluno
☐ É para uso misto do aluno e do professor (com uma parte específica para esse)
☒ Está constituído por dois ou mais componentes separados: um para uso do aluno e outro para o uso do professor.

Observações

AQUI SERÁ ANALISADO ESPECIFICAMENTE O LIVRO DO ALUNO.

Língua do material

a) O material está escrito em: FRANÇÊS..... (especificar)

Observações

MATERIAL EM FRANCÊS E PRODUZIDO NA FRANÇA.

Organização didática: itens

a) O material está estruturado em

☒ (X) Unidades ou temas

☐ () Outro tipo de itens: (especificar)

☐ () Não se diferenciam itens

Observações

12 UNIDADES

Material complementar necessário

(No caso de materiais que propõem atividades)

a) No material que se analisa

☒ (X) Toda a informação para realizar as atividades se encontra no texto e, portanto, o aluno não necessita nenhum outro material

☐ () No material são sugeridas possibilidades de ampliação consistentes na consulta ou no trabalho com outros materiais

☐ () No material propõe-se recorrer a outros materiais

a.1) No caso de que seja necessário recorrer a outro materiais, estes

☐ () Fazem parte do pacote curricular da editora.

☐ () Não fazem parte do pacote curricular da editora.

Observações

Âmbito de análise em função das intenções educativas

Diante de cada uma das afirmações pode-se optar por uma das seguintes possibilidades:

0 = Não, em absoluto. Não consta.

1 = Bastante; em grande medida; quase poderia dizer que sim.

2 = Sim, totalmente.

	QUESTÕES A SEREM ANALISADAS	AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÕES
A. O B J E T I V O S	a) Os objetivos gerais especificados no material correspondem com os objetivos gerais estabelecidos no Projeto Educativo e/ou Curricular do próprio centro.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	FLE ADULTOS
	a.1) Incluem-se todos os objetivos gerais que, segundo as intenções e o âmbito de aplicação do material (ver item..), deveriam ser incluídos.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	b) Os objetivos didáticos especificados no material são adequados à idade do aluno.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	c) Os objetivos didáticos são coerentes entre si.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
B. C O N T E Ú D O S	a) No material são diferenciados explicitamente os distintos tipos de conteúdos (conceituais, procedimentais, atitudinais).	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	a.1) São diferenciados explicitamente distintos tipos de conteúdos conceituais (fatos, conceitos...).	0 2	
	a.2) São diferenciados explicitamente distintos tipos de conteúdos procedimentais.	0 2	
	a.3) São diferenciados explicitamente distintos tipos de conteúdos atitudinais (atitudes, valores, normas de comportamento).	0 2	
	b) Os conteúdos indicados no material correspondem aos objetivos gerais especificados no mesmo material.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	b.1) Os conteúdos conceituais indicados no material correspondem aos objetivos gerais especificados no mesmo material.	0 1	
	b.2) Os conteúdos procedimentais indicados no material correspondem aos objetivos gerais especificados no mesmo material.	0 1	
	b.3) Os conteúdos atitudinais indicados no material correspondem aos objetivos gerais especificados no mesmo material.	0 1	
	c) Os conteúdos interrelacionam-se entre si.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	c.1) Existe uma boa inter-relação entre conteúdos do mesmo tipo, a qual se manifesta mediante um quadro, um mapa conceitual...	0 1 <input checked="" type="radio"/>	

B. C O N T E Ú D O S	c.2) Existe uma boa inter-relação entre conteúdos de diferente tipo, a qual se manifesta mediante um quadro...	0	<input checked="" type="radio"/>	2	
	d) Dá uma proporção coerente entre os distintos tipos de conteúdos.	0	1	<input checked="" type="radio"/>	
	d.1) Dá uma proporção coerente entre fatos e outros conteúdos conceituais.	0		<input checked="" type="radio"/>	
	e) O material é adequado para a aprendizagem dos conteúdos procedimentais especificados.	0		<input checked="" type="radio"/>	
	f) O material é adequado para a aprendizagem dos conteúdos atitudinais especificados.	0		<input checked="" type="radio"/>	
	g) Os conteúdos que desenvolve o material são rigorosos e se encontram atualizados.	0	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
	h) (MATERIAIS DE LEITURA) Combinam realidades diversas: próximas e afastadas, reais e imaginárias...	<input checked="" type="radio"/>	1	2	
	i) (MATERIAIS DE LEITURA) Existe uma adequada diversidade textual.	0	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
	j) (MATERIAIS DE LEITURA) Os textos se ajustam suficientemente às "estruturas canônicas".	0	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
	k) Em geral, os conteúdos desenvolvidos no material correspondem aos conteúdos incluídos no projeto curricular do centro.	0	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
	k.1) (Apenas se no projeto curricular do centro são especificados objetivos finais e/ou referenciais). Existe uma correspondência entre os objetivos finais e/ou referências do centro e os desenvolvidos no material (ou os conteúdos).	0	1	2	
	l) Em geral, os conteúdos que se desenvolve no material são coerentes com o contexto em que se encontra o centro.	0	1	<input checked="" type="radio"/>	
	l.1) São incluídos todos aqueles conteúdos que, atendendo às intenções e ao âmbito de aplicação do material, ser deveriam ser incluídos.	0	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
	m) (CONCLUSÕES) No material encontram-se todos os conteúdos necessários para a consecução dos objetivos definidos.	0	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
	n) (CONCLUSÕES) Com os conteúdos desenvolvidos no material pode-se prever que se conseguirão os objetivos.	0	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	

	(Em caso dos conteúdos desenvolvidos no material não se considerarem adequados para a consecução dos objetivos). Os conteúdos desenvolvidos no material são adequados para: (especificar)		
C.	(Apenas se no material são propostas atividades)		
A	a) As atividades propostas correspondem aos objetivos e conteúdos definidos no material.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
T	b) Para cada objetivo e para cada conteúdo são previstas atividades necessárias para facilitar sua aprendizagem (segundo as intenções e o âmbito de aplicação do material).	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
I	c) As atividades propostas são em geral adequadas para a consecução dos objetivos definidos no material.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
V	c.1) Para a aprendizagem de cada conteúdo, se dá uma adequada progressão das atividades.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
D	a) As propostas de avaliação incluídas no material se encontram em função dos objetivos especificados no mesmo.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
A	b) As propostas de avaliação se referem aos distintos tipos de conteúdos que se pretende ensinar.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
L	c) Em geral, os critérios de avaliação são coerentes com os critérios incluídos no projeto curricular do centro.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
I	a) No material colocam-se explicitamente objetivos e/ou conteúdos correspondentes a eixos transversais do currículo.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
A	b) (No caso do material incluir propostas de atividades) São propostas as atividades necessárias para facilitar a aprendizagem dos conteúdos correspondentes a eixos transversais (segundo as intenções e o âmbito de aplicação do material).	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
Ç	c) (No caso do material incluir propostas de avaliação) São propostas atividades para avaliar o processo de aprendizagem de objetivos correspondentes aos eixos.	0 <input checked="" type="radio"/> 2	
Ã	d) As ilustrações são coerentes com os objetivos dos eixos transversais especificados no material.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
O	e) As ilustrações são coerentes com os valores assumidos no projeto educativo e/ou curricular	0 1 <input checked="" type="radio"/>	

A N S V E R S A I S	f) O tom, as afirmações e os exemplos do texto são coerentes com os valores assumidos no projeto educativo e/ou curricular do centro.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	h) (No caso do material incluir propostas de atividades) As atividades propostas são coerentes com os objetivos dos eixos transversais especificados no material.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	i) As atividades propostas são coerentes com os valores assumidos no projeto educativo e/ou curricular do centro.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
F. Justif icativa	a) As opiniões dadas no material estão explicitamente justificadas.	0 <input checked="" type="radio"/> 2	

Âmbito de análise em função dos requisitos para a aprendizagem

	QUESTÕES A SEREM ANALISADAS	AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÕES
A. M A T E R I A L I S D E I N F O R M A T I V A S	a) Adequação do nível lingüístico: é adequado à idade do aluno.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	a.1) Adequação do nível lingüístico: as dificuldades de vocabulário podem ser resolvidas com o próprio material.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	a.2) Adequação do nível lingüístico: as frases não são excessivamente grandes nem rebuscadas.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	b) Densidade informativa: é adequada.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	c) Caráter dogmático/aberto: é dada uma visão aberta, não dogmática, da realidade.	<input checked="" type="radio"/> 1 2	
	d) Sequências de leitura: existem introduções e organizadores prévios que pretendem facilitar a conexão dos novos conteúdos com as aprendizagens prévias de cada aluno.	<input checked="" type="radio"/> 1 2	
	e) Sequências de leitura: existem elementos facilitadores da motivação.	0 <input checked="" type="radio"/> 2	
	f) Sequências de leitura: são facilitados diversos graus de leitura.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	g) Sequências de leitura: existem sínteses e resumos.	<input checked="" type="radio"/> 1 2	
	g.1) As sínteses e os resumos facilitam realmente a compreensão dos aspectos essenciais do texto.	0 1 2	
B. M A T E R I A L I S C O M	a) Sequências de atividades: São propostas atividades ou se sugerem pautas para a avaliação inicial.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	b) Sequências de atividades: há atividades que pretendem promover a motivação e ajudar a relacionar com a realidade.	0 1 <input checked="" type="radio"/>	
	b.1) Sequências de atividades: as atividades de motivação propostas ajudam o aluno a valorizar positivamente o tema a ser estudado e/ou a tarefa a ser realizada e o ajudam a criar expectativas positivas.	0 <input checked="" type="radio"/> 2	
	c) Sequências de atividades: colocam-se interrogativas.	0 <input checked="" type="radio"/> 2	
	c.1) Sequências de atividades: as interrogações colocadas ajudam a criar verdadeiramente conflitos cognitivos.	<input checked="" type="radio"/> 1 2	
	d) Sequências de atividades: São propostas atividades de busca de informação.	0 <input checked="" type="radio"/> 2	

P R O P O S T A S D E A T I V I D A D E S	d.1) Sequências de atividades: São propostas também outros tipos de atividades de elaboração e de construção de significados.	0	1	2	
	e) Sequências de atividades: São propostas atividades de descontextualização e de aplicação.	0	1	2	
	f) Sequências de atividades: São propostas atividades de memorização e/ou de exercícios compreensivos.	0	1	2	
	f.1) Sequências de atividades: as atividades de memorização e/ou exercícios propostos são suficientes para possibilitar a aprendizagem dos conteúdos especificados.	0	1	2	
	g) Sequências de atividades: há atividades de síntese.	0	1	2	
	h) Sequências de atividades: São propostas atividades e/ou sugeridas pautas para a avaliação formativa.	0	1	2	
	i) Sequências de atividades: São propostas atividades e/ou sugeridas pautas para a avaliação somativa.	0	1	2	
	i.1) São propostas pautas para a avaliação do professor e do currículo.	0	1	2	
	j) O caráter individual ou coletivo das atividades: é dado um equilíbrio entre as atividades individuais e as atividades para realizar em grupo.	0	1	2	
	j.1) Caráter individual ou coletivo das atividades: é dada uma adequação entre o tipo de atividade (individual ou coletiva) e as características dos conteúdos a serem aprendidos.	0	1	2	
	k) Critérios de organização da sala: no material são propostos critérios de organização da sala.	0	1	2	
	k.1) Critérios de organização da sala: os critérios especificados correspondem a uma concepção da sala como um ambiente de aprendizagem, na qual diversas variáveis se encontram inter-relacionadas.	0	1	2	
C.	a) Estrutura: os textos são desconhecidos para o leitor, mas de fácil acesso (ou intercalados com textos conhecidos no caso de alunos dos primeiros graus de educação primária)	0	1	2	
	b) Estrutura: existe algum tipo de fio condutor.	0	1	2	

M A T E R I A I S D E L E I T U R A	c) Estrutura: são utilizadas corretamente marcas tipográficas.	0 1 2	
	d) Estrutura: existem introduções adequadas.	0 1 2	
	e) Estrutura: existem resumos adequados.	0 1 2	
	f) Estrutura: o tamanho dos textos é adequado.	0 1 2	
	g) Léxico: as dificuldades léxicas podem ser resolvidas no próprio material.	0 1 2	
	h) Léxico: não é dado um excesso de dificuldades léxicas.	0 1 2	
	i) Sequências de atividades: o material propõe atividades de leitura diversificada.	0 1 2	
	j) Sequências de atividades: existem atividades de leitura guiada e/ou orientada.	0 1 2	
	k) Sequências de atividades: existem atividades de leitura independente.	0 1 2	
	l) Sequências de atividades: o material propõe atividades que obrigam a estabelecer inferências, a utilizar o contexto...	0 1 2	
	m) Sequências de atividades: o material propõe atividades para realizar antes, durante e depois da leitura.	0 1 2	
	m.1) Sequências de atividades: as atividades propostas para realizar antes, durante e depois da leitura são adequadas e diversificadas.	0 1 2	

Âmbito de análise em função da atenção à diversidade

	QUESTÕES A SEREM ANALISADAS	AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÕES
A. A T I V I D A D E	a) Em ocasiões, para a aprendizagem de um mesmo conteúdo são propostas distintas possibilidades de atividades.	0 1 2	
	b) Se explicitam distintos níveis de realização das atividades.	0 1 2	
	c) São propostas atividades de ampliação.	0 1 2	
	d) São propostas atividades de reforço.	0 1 2	
B. A V A L I A ÇÃ O	a) No item de avaliação são contemplados diversos níveis de realização das atividades.	0 1 2	
	b) As propostas de avaliação tomam como referente as capacidades a adquirir sem se centrarem na realização de condutas muito concretas.	0 1 2	

Âmbito de análise em função dos aspectos formais

	QUESTÕES A SEREM ANALISADAS	AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÕES
A. P R O J E T O E S B O Ç O	a) O aspecto geral do material é atrativo.	0 1 1	
	b) Por seu formato e número de páginas, o material é manejável.	0 1 1	
	c) A encadernação é adequada.	0 1 1	
	d) Na capa são especificados claramente o título e a autoria.	0 1 1	
	e) No interior é dada uma visualização das hierarquias (diagramação).	0 1 1	
	f) A letra é adequada.	0 1 1	
	g) O papel não muito transparente nem brilhante nem desagradável ao tato. (Se se trata de um caderno fungível: é apropriado para escrever e desenhar nele.)	0 1 1	
	h) O contraste entre a cor do texto e o papel facilita a leitura.	0 1 1	
	i) As ilustrações são coerentes com o texto e cumprem sua função adequadamente.	0 1 1	
	i.1) As ilustrações mais destacadas são as mais importantes.	0 1 1	
	i.2) Cada ilustração tem sua referência.	0 1 1	
	j) O tipo de impressão (uma cor, duas cores...) é adequado.	0 1 1	
B. A S O P U E T C R T O O S S	a) Existe um índice bem situado.	0 1 1	
	b) Está incluída bibliografia e/ou outra informação complementar.	1 1 2	
	b.1) A bibliografia é adequada.	1 1 2	
	c) O preço de venda do material é adequado.	0 1 1	